Delia - Florina Stratilescu - Dungaciu

ADOLESCENTUL PERFORMANT

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II 343.919

Editura Artprint
2000

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
II 343.919

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ACADEMIA ROMÂNĂ
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE „*MIHAI RALEA*”

DELIA - FLORINA STRATILESCU - DUNGACIU

263464

ADOLESCENTUL PERFORMANT

030210
B.C.U. - IASI

ARTPRINT
2000

ALE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Mentorului meu,
Prof. univ. Dr. Gh. Neacşu

159.922.8
159.923.2
606
a Adolescenţii x Personalitate
a Psihologia adolescentului

In memoriam,
mamei mele

07. IAN. 2002

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

Introducere 7

I. Modele teoretico-metodologice ale dezvoltării în adolescenţă 13

1. Adolescenţa în perspectiva principalelor teorii psihologice 13
2. Modelul general al celei mai înalte realizări (definiţii ale supradotării) 19
3. Perspectiva modelelor interacţioniste 25

II. Modele experimentale de investigare psihologică a adolescenţei 33

1. Orientări metodologice în cercetarea nivelului intelectual 33
   1.1. Teste de inteligenţă 35
   1.2. Teste de creativitate 37
   1.3. Relaţia convergent-divergentă 40
2. Cercetări centrate pe mediul psihologic şi psiho-social al adolescentului 42
   2.1. Climatul familial şi atitudini educative 42
   2.2. Indicatori ai vieţii de relaţie a adolescentului 46
   2.3. Investigarea evenimentelor percepute ca nedrepte 49
      2.3.1. Tipuri de evenimente percepute ca nedrepte 53
   2.3.2. Emoţii şi manifestări emoţionale 55
3. Dimensiuni ale definirii conceptului de identitate 58

III. Investigarea unor disponibilităţi cognitive, trăsături de personalitate şi motivaţionale în adolescenţă 75

1. Obiective şi ipoteze 75
2. Subiecţi 79
3. Metoda de cercetare 82
   3.1. Exigenţe metodologice 82
   3.2. Testul de inteligenţă J. Eysenck 83
   3.3. Teste de creativitate 83
   3.4. Testul de interese (T.I.- 1974) 84
   3.5. Chestionar de personalitate ("16 PF" - Cattell) 85
   3.6. Chestionar de intro-, extraversiune şi nevrotism (J. Eysenck) 86
   3.7. Chestionar privind comportamentul interpersonal 86
   3.8. Chestionar de percepere a evenimentelor nedrepte 89
   3.9. Procedee statistico-matematice 91

IV. Rezultatele cercetării 93

A. Analiza primară 93
1. Câteva criterii 93
2. Factorul cognitiv în adolescenţă 95
   2.1.Niveluri şi particularităţi ale gândirii convergente 95
   2.2.Niveluri şi particularităţi ale gândirii divergente 115
3. Particulartăţi ale factorilor motivaţionali în adolescenţă - motive şi interese 137
   3.1. O caracteristică de bază a motivaţiei adolescentului performant 137
   3.2. Interesele în adolescenţă - structură şi ierarhie 140
4. Factori de personalitate în adolescenţă 153

B. Analiza corelaţională 175
1. Introducere 175
2. Omogenitatea structurală a variabilelor 176
3. Corelativitatea în sfera intereselor 181
4. Consonanţa trăsăturilor de personalitate 182
5. Dispoziţia consonantistă a variabilelor 191

V. Integrarea rezultelor. Implicaţii strucutral-dinamice ale profilului de personalitate al adolescentului performant 195

1. Structuri factoriale de bază 195
2. Dinamica configuraţiilor factoriale în adolescenţă (criteriul antrenării) 207
   2.1. Soluţii factoriale pentru supradotaţi 207
   2.2. Soluţii factoriale pentru adolescenţii obişnuiţi 214
   2.3. Soluţii factoriale pentru adolescenţii antrenaţi 219
3. Compararea configuraţiilor factoriale - aspecte evolutive 224

Concluzii 245

Bibliografie 269

Anexe 291

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

606

a tobăcenți × personalitate

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Introducerea de faţă, departe de a fi o prezentare sau descriere în termeni concişi a conţinutului, vrea să fie mai degrabă tipul de mărturisire pe care îl implică orice profesiune de credinţă. Mi se pare că ar fi locul să evoc faza de căutare febrilă a autenticităţii unui subiect pentru care, mult timp, nu am avut la dispoziţie decât un obiectiv difuz - relaţia dintre aptitudini şi atitudini în supradotare. Este locul, de asemenea, să evoc un fapt de continuitate întemeiat pe comunalitate de factură profesională, efortul ulterior de definire a identităţii subiectului meu, în alte condiţii - mai grele pentru cercetătorul experimentalist în şcoală, cu exigenţe noi pe care puteam doar în parte să le bănuim.

Confesiv, simt nevoia să exprim faptul că, la capătul unei munci cu momente în care abia mi-am inhibat tentaţii de renunţare, mă prezint in forum *cu destule motive de mulţumire măcar pentru punerea între două coperţi a ceea ce am realizat, dar şi cu conştiinţa unor neîmpliniri de genul reacţiei "eh ! dacă ar fi s-o mai fac odată, atunci...cu siguranţă...".*

Opţiunea pentru decupajul pe care l-am făcut pentru cercetarea de faţă a avut ca prim impuls un gen de observaţie aproape elementară care mi s-a impus cu prilejul unor studii premergătoare (deja publicate) privitoare la supradotare (în mod special în perspectiva cotientului de inteligenţă): mai toate cercetările au găsit diferenţe de nivel intelectual nete între supradotaţi şi obişnuiţi, dar respectivele niveluri, proprii celor

două categorii de adolescenţi, apăreau uneori categoric îndepărtate, încât se năştea aproape spontan o întrebare în mai multe variante - se poate vorbi de un continuum cognitiv demonstrat între cele două categorii "extreme" de subiecţi ? Ce categorie de adolescenţi se află între cele două "extreme" şi ce atribute de definiţie ar putea avea aceştia (dacă există cu adevărat) ?

Sub raport practic, am avut un punct de sprijin numai aparent întâmplător în rezultatele globale pe adolescenţi, ocazionate de cercetări preliminare de verificare/completare a modelului experimental în latura sa privitoare la aspectele diferenţiale în planul factorului intelectual: a apărut un "spaţiu" neocupat între performanţele la testul de inteligenţă al adolescenţilor supradotaţi şi obişnuiţi, iar o încercare experimentală cu elevi la o şcoală de jurnalism m-a pus în situaţia de a mă întâlni cu cei mai probabil ocupanţi de drept ai respectivului spaţiu - adolescenţii antrenaţi.

De la aceste constatări şi întrebări pornind, am formulat ipotezele de bază şi am proiectat o anumită strategie de abordare a adolescenţei, estimând că sunt pe o cale care garantează unele contribuţii originale.

Ipotezele s-au focalizat pe posibilitatea (sau certitudinea subiectivă) de a demonstra că, sub raportul cotientului de inteligenţă, putem fundamenta realitatea unui continuum cognitiv (în sensul treptelor graduale) de la nivelul comun la nivelul cel mai înalt, instanţiind existenţa unei categorii intermediare de subiecţi între cele două categorii "clasice", stabilite cu prilejul cercetării fenomenului de supradotare. În

temeiul certitudinii subiective de care aminteam înainte, alte întrebări-ipoteze au luat naştere în mod firesc: este, de asemenea, foarte probabil ca factorul cognitiv în ansamblul său, cu cele două componente structurale ale sale, cea convergentă şi cea divergentă, să marcheze mai nuanţat diferenţele tipologice şi de nivel între - de acum - trei categorii de adolescenţi (în fapt, până la urmă, variabilele de creativitate s-au probat a avea o semnificaţie cel puţin tot atât de relevantă ca şi cele de inteligenţă). În fine, tentaţia de a merge mai departe şi mai în adâncime n-a putut fi barată, astfel că am prelungit ipotezele cu o implicaţie absolut necesară: cunoscută fiind funcţia structurantă a factorului cognitiv în evoluţia psihică (J. Piaget, despre conduitele funcţionale), devenea obligatoriu să ne întrebăm dacă repertoriul trăsăturilor diferenţiale între categorii de adolescenţi n-ar putea fi întregit cu un set de particularităţi mai simple sau mai complexe din planul mai larg al personalităţii adolescentului (astfel, a apărut necesitatea de a cerceta rolul factorului cognitiv, în ipostazele sale de potenţial convergent şi divergent, în consonanţele psihologice fireşti cu variabile motivaţionale şi de personalitate).

Sugestiile desprinse din sintezele teoretico-metodologice existente în literatura ştiinţifică dedicată adolescenţei şi temeiurilor particulare desprinse din cercetările noastre, au reprezentat acele surse indispensabile de reflecţie fără de care ar fi fost extrem de greu, dacă nu imposibil, să formulez obiectivele de bază (şi sinergic, "decupajul" tematic sau subiectul, din contextul foarte larg al problematicii adolescenţei), precum şi strategia de lucru. Mai simple, în aparenţă, obiectivele au luat forma a două

ţinte de atins: obţinerea unei liste de trăsături definitorii de personalitate care să se includă profitabil într-un profil psihologic al adolescentului performant şi construirea unui model experimental complex capabil să fundamenteze astfel de trăsături. Mai complexă, în fapt, strategia de abordare a acestui subiect din sfera adolescenţei a presupus tatonări, încercări şi în cele din urmă, un plan de paşi (incluzând proiectarea, executarea, interpretarea şi redactarea) care poate fi enunţat în termenii unor exigenţe metodologice majore:

- *Selecţia din variata literatură ştiinţifică de specialitate, ca bază documentară necesară şi arie problematică căreia îi aparţine subiectul cercetării, a teoriilor şi modelelor metodologice de abordare care sunt dedicate fie aproape exclusiv adolescenţei (cum ar fi Gesell - teoria normativă a dezvoltării, Coleman - teoria focală a dezvoltării, Bronfenbrenner - teoria ecologică a dezvoltării etc.), fie în mod necesar şi adolescenţei (cum ar fi concepţia lui J. Piaget despre stadiile evoluţiei intelectului), accentuând în chip deosebit asupra abordărilor moderne mai pregnant sau mai modest impuse în circuitul ideilor şi controverselor psihologice actuale (Mullis - dependenţa adolescentului de adult, Mikula - interacţiunea socială şi justiţie, Mauger - comportamentul interpersonal ş.a.).*
- *Alcătuirea modelului experimental într-un mod care să asigure economitatea (concentrarea), cuprinderea (completitudinea), obiectivitatea şi sensibilitatea metodologică a cercetării.*

În acest sens:

- *Am recurs la probe şi teste verificate şi suficient de cuprinzătoare;*
- *Am recurs la eşantioane de cercetare rezonabile statistic (două de adolescenţi performanţi - supradotaţi şi antrenaţi cognitiv), iar un al treilea - de adolescenţi obişnuiţi (ca lot de comparaţie);*
- *Am adoptat un aparat statistic complex - de la procedee de prelucrare primară (analiză de medii şi de semnificaţii ale diferenţelor) şi secundară (analiză corelaţională) până la procedee de analiză complexă cum este cea factorială, întregindu-le programatic cu analiza calitativă;*
- *Am proiectat setul de metode cercetare pe un criteriu de "vocaţie" interacţionistă a variabilelor disponibile;*
- *Am evitat cu prudenţă ştiinţifică extrapolarea sau generalizarea rezultatelor dincole de o limită pe care spiritul teoretic trebuie să o refuze.*

Oricărui autor nu îi este străină inclinaţia de a crede că opera sa vorbeşte de la sine şi se impune fie şi printr-un semn oarecum exterior cum ar fi cuprinsul. Tipul de lucrare prezentat, este unul aparte, soarta acestuia este de a fi evaluată, încât despre fondul ei şi contribuţiile ei eventual originale "alţii seamă dei-şi". Datoria mea primă este să mărturisesc ce şi cum am vrut să fac pentru a înlesni în parte judecarea lucrării, iar în privinţa rezultatelor-contribuţii aş putea cel mult să arăt care sunt ariile tematice în care am prezumat că pot întregi întrucâtva ceea ce se ştie: coacţiunea variabilelor convergente şi divergente ca laturi

constitutive ale factorului cognitiv, în planul motivaţiei pentru performanţă (motivaţie intrinsecă, creatoare), în preeminenţa intereselor de cunoaştere, în configurarea structurilor factoriale de personalitate, în dinamica variabilelor cognitive, motivaţionale şi de personalitate pe parcursul tranşelor anuale de vârstă ale adolescenţei etc.

În fine, "lista" trăsăturilor definitorii pentru adolescentul performant, aşa cum a rezultat ea din cercetare, listă cu ajutorul căreia cred că aduc o completare utilă caracteristicilor de personalitate ale adolescentului înzestrat, cuprinde inteligenţa superioară (mai ales în factura ei verbală), flexibilitatea ideaţională şi originalitatea gândirii (creatoare), motivaţia intrinsecă înalt cristalizată, interesul major de cunoaştere, dominativiatea, vivacitatea intelectivă, spiritul ipotetic ridicat, avertizarea socială supramedie, independenţa personală, forţa ridicată a supraeului, conduita de autoafirmare, conduita prosocială, curiozitatea epistemică, autocontrolul.

Pornită pe fondul unei anumite stări de anxietate provocată de întrebarea dacă în domeniul adolescenţei ar mai fi în mod real ceva relevant de cercetat, lucrarea de faţă a găsit şi a tratat dintr-o perspectivă pe care am voit-o modernă şi plină de interes pentru comunitatea ştiinţifică a psihologilor, dar şi a profesorilor, pedagogilor, educatorilor şi nu în ultimul rând pentru adolescenţi, multe puncte comune cu cercetările unor psihologi români şi străini pe care i-am citat şi n-aş fi deloc mulţumită la capătul acestui periplu să fi nedreptăţit pe vreunul necitându-l pentru vreo contribuţie semnificativă.

I. MODELE TEORETICO-METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII ÎN ADOLESCENŢĂ

1. Adolescenţa în perspectiva principalelor teorii psihologice

Debutul literaturii ştiinţifice privind adolescenţa se poate plasa în 1904 odată cu prima teorie psihologică a lui Hall, considerată *teoria psihologică a recapitulării comportamentale:* creşterea şi dezvoltarea individului parcurge stadii paralele identice trecerii ascendente spre omul civilizat, determinate biologic şi deci inevitabile, ţinând cont de mediu. Autorul propune patru stadii ale dezvoltării: *copilăria mică* (de la naştere la 4 ani), *copilăria* (de la 5 la 7 ani), *preadolescenţa* (de la 8 la 12 ani) şi *adolescenţa* (de la 13 la 24 ani). Adolescenţa este caracterizată prin contradicţii, oscilaţii între activităţi intense şi letargie indiferentă ca şi prin trecere de la egocentrism la altruism; sunt determinate rolurile sociale şi se formează valorile şi capacităţile de intrare în relaţii interpersonale.

S-a reproşat teoriei lui Hall tendinţa exclusivistă de a reliefa influenţa mediului în dezvoltarea adolescentului, ca şi explicarea apariţiei comportamentelor sociale prin reflectarea recapitulării unei perioade filogenetice.

Influenţat de abordarea biogenetică a lui Hall, Gesell propune (1946) *teoria normativă a dezvoltării:* procesul de schimbare prin maturizare este conceput ca o spirală care determină momente de progres rapid şi de regresie. Adolescenţa este un proces coerent de maturizare, fiecare individ având unicitate în structura proprie de creştere dar împărtăşind structura genetică a dezvoltării cu toţi ceilalţi membri ai speciei sale. Această structură genetică comună, constituie norma relativă servind drept referinţă. Gesell a propus şi o conceptualizare a interacţiunii părinte - adolescent în care calitatea interacţiunii depinde de sincronismul mutual al evoluţiei acesteia.

Concepţia *psihodinamică* a dezvoltării apare odată cu teoria lui Freud, care distinge două procese de maturizare interdependente: 1) dezvoltarea eului, prin diferenţierea progresivă a personalităţii şi prin apariţia principiului realităţii care permite maturizarea pulsiunilor şi adaptarea la mediu; 2) progresia celor cinci stadii de dezvoltare a căror succesiune este determinată genetic independent de mediu.

Blos (1962) adaugă "funcţiilor defensive" specificate de Freud, o funcţie adaptativă, esenţială în procesul de dezvoltare. După Blos, adolescenţa cuprinde trei etape: debutul (când se manifestă o perturbare care marchează sfârşitul perioadei de latenţă), adolescenţa propriu-zisă şi sfârşitul adolescenţei (caracterizat prin consolidare). Adolescenţa constituie un proces dialectic de tensiune între regresie şi progresie, ambele necesare individualizării, explicând integrarea forţelor contradictorii prin "ambivalenţa matură". Coleman (1980) rezumă perspectiva psihanalistă astfel: "*În primul rând, adolescenţa este văzută ca o*

perioadă în care există o vulnerabilitate marcată a personalităţii rezultată în principal din resurgenţa instinctelor la pubertate. În al doilea rând, accentul este pus pe probabilitatea conduitelor inadaptate cu scopul apărărilor psihologice inadecvate pentru a face faţă conflictelor şi tensiunilor interne (fluctuaţii extreme ale umorului, inconsistenţe ale relaţiilor interpersonale, depresii, nonconformism). În al treilea rând, procesul de dezangajare apare de o importanţă specială, fiind considerat necesear stabilirii relaţiilor emoţionale şi sexuale mature în afara familiei" (pag. 6). Coleman menţionează formarea identităţii ca un al patrulea element important asociat adolescenţei de către teoriile psihanalitice.

Propunând stadii psihosociale ale dezvoltării pentru a analiza trecerea de la copilărie la adult, Erikson (1968) descrie dezvoltarea în context socio-cultural stabilind opt stadii cărora le corespunde o *criză centrală*, care pune în joc tendinţe opuse, prezente şi în alte stadii dar care ating apogeul în cadrul unei faze determinate ale dezvoltării. Erikson nu a specificat mecanismul trecerii de la un stadiu la următorul, dar ipoteza lui considera dezvoltarea - şi în special dezvoltarea identităţii - ca urmând principiul epigenetic al maturizării, percepând integrarea individului prin interacţiunea factorilor biologici, sociali şi individuali.

Referindu-se la *teoria cognitivă a dezvoltării*, Baldwin (1980) consideră patru idei teoretice care reunifică curentul dezvoltării cognitive: 1) dezvoltarea permite nu numai adiţionarea cantitativă de abilităţi, ci şi schimbări calitative ale funcţionalităţii cognitive; 2) fiecărei schimbări calitative îi corespunde un palier de

dezvoltare (stadiu); 3) impulsul de dezvoltare provine din conflictul ridicat de o problemă a cărei rezolvare antrenează o nouă organizare, adică un nou stadiu; 4) dezvoltarea este un fenomen tranzacţional al interacţiunii constante între individ şi mediul său fizic şi social.

Teoria lui Piaget se articulează în jurul unei serii de mecanisme fundamentale - "*invarianţi funcţionali*" - funcţiuni de bază ale dezvoltării de la care comportamentul evoluează gradual. Dezvoltarea se traduce printr-o eliberare progresivă a conduitelor, la baza ciclului găsindu-se funcţiile complementare de adaptare şi organizare.

Pe plan cognitiv, Piaget descrie funcţionarea inteligenţei (1963) ca o adaptare rezultată din echilibrul celor doi poli (asimilare şi acomodare), condiţionată de gradul de organizare sau de structurare, deci de inteligenţă. "*A spune că inteligenţa este un caz particular de adaptare biologică, înseamnă a presupune că este în mod esenţial o organizare iar funcţia sa este de a structura universul aşa cum organismul structurează mediul înconjurător*" (pag.10).

Partizanii *teoriei rolurilor sociale* nu consideră că experienţele proprii adolescenţei sunt înainte de toate de ordin biologic, punând accentul pe procesul de socializare prin intermediul rolurilor. Pentru Thomas (1968), Brimm (1966), Elder (1968) şi Dragostin (1975) adolescenţa se caracterizează printr-o tranziţie generală a unor roluri asumate şi condiţionări de factori. Optica sociologică consideră adolescenţa ca o placă turnantă decisivă în procesul de socializare, care implică tensiuni legate de schimbarea de roluri. Aceste tensiuni pot fi mai mult sau mai puţin

intense în funcţie de interacţiunea exercitată între adolescenţi şi principalii agenţi ai socializării (părinţi, profesori, prieteni, covârstnici etc.), de contextul sociocultural, de momentul din istorie în care se desfăşoară adolescenţa etc.

Coleman (1974) propune o abordare a studiului conceptului de sine şi a interrelaţiilor adolescenţilor prin *teoria focală a dezvoltării.* Aceasta consideră că relaţiile cu familia, atitudinile faţă de covârstnici ca şi relaţiile cu persoane de sex opus, se modifică în timpul adolescenţei atingând puncte de importanţă distincte şi manifestându-se în momente diferite: problematicile dominante se succed şi se suprapun parţial. Rezolvarea unei probleme nu este o condiţie esenţială a trecerii spre o altă etapă, adolescenţii confruntându-se simultan cu mai multe probleme - conflicte cu părinţii, frica de respingere din partea celorlalţi,. anxietatea cu privire la relaţiile heterosexuale etc. În plus, după această teorie focală, secvenţa evenimentelor în adolescenţă nu este invariabilă şi poate fi influenţată de contextul sociocultural.

Ecologia dezvoltării umane implică studiul acomodării mutuale şi progresive între individul în creştere şi în acţiune, pe de o parte, şi pe de altă parte, ale proprietăţilor mediului în care trăieşte acesta, procesul de acomodare fiind influenţat de relaţiile între mediul imediat şi alte medii mult mai vaste în care acesta este integrat.

Bronfenbrenner (1979) percepe adolescenţa ca o perioadă de tranziţie ecologică intensă ţinând cont de schimbările numeroase care survin în rolurile şi mediile de viaţă. Cele patru niveluri structurale ale mediului ecologic sunt: *microsistemul* (un grup de activităţi, roluri şi relaţii interpersonale, cunoscute de

individ într-un mediu dat şi care posedă caracteristici particulare); *mesosistemul* (interrelaţii între mai multe locuri de participare, o reţea de microsisiteme. În adolescenţă, mesosistemul se lărgeşte considerabil prin diversificarea participării, dezvoltarea fiind facilitată de interconexiuni - calitatea mediului familial, de exemplu, putând afecta performanţa şcolară / extraşcolară sau încrederea în relaţiile cu covârstnicii); *exosistemul* (existenţa unuia sau a mai multor situaţii care nu implică o participare activă a individului dar în care pot surveni evenimente care afectează sau sunt afectate de ceea ce se produce în mediul de dezvoltare propriu); *macrosistemul* (sistemul de credinţe, de valori, de moduri de a caracteriza o societate sau o cultură, aşa cum sunt vehiculate în subsisteme).

Abordarea ecologică se distinge de alte teorii prin importanţa acordată "contextului global" în care se finalizează dezvoltarea: familia, şcoală, grupul de prieteni etc. sunt tot atâtea "celule ecologice" care, în grade diferite în funcţie de momentul dezvoltării, o influenţează şi se interinfluenţează.

Studiul comportamentului în contextul lui natural se află şi la baza lucrărilor lui Barker (1969) pentru care, comportamentul observat este rezultatul unei legături ecologice între caracteristicile persoanei şi cele ale contextului în care se găseşte în momentul observării. Studiul comportamentului în cadrul contextului trebuie să ţină seama de numărul de ore (pe an) petrecut în context, gradul de angajare şi de responsabilităţi asumate, de schemele de comportament, de funcţiile comportamentale (care includ frecvenţa şi ritmul conduitelor), de schimburile verbale, de activităţile motrice şi de implicaţiile emoţionale. Pentru autor,

adolescenţa se traduce în special printr-o creştere importantă a numărului de contexte la care individul are acces, lărgindu-şi repertoriul comportamental datorită multitudinii de roluri.

2. Modelul general al celei mai înalte realizări (definiţii ale supradotării)

În vorbirea obişnuită, sunt, în genere, stabilite empiric diferenţe între oameni utilizând termeni ca "deştept", "inteligent" sau/şi alţii, făcându-se implicit apel la "criteriul" capacităţii de a înţelege o problemă diferenţiind elementele de detaliu, al capacităţii de a ierarhiza variabilele implicate, de a decide asupra condiţiilor, intereselor sau aspiraţiile personale. Se subînţelege obiectivul de a delimita rolul inteligenţei în adaptarea la realitate, implicând capacitatea creativă.

Termenul de inteligenţă este introdus în psihologie de Spencer, având ca înţeles capacitatea de a combina mai multe impresii separate prin intermediul cărora se realizează adaptarea la mediu.

"*Inteligenţa* - arată Piaget (1969) - *este un termen generic, determinând formele superioare de organizare sau de echilibru între structurile cognitive. Acest mod de a vorbi se reduce, în primul rând la a insista asupra rolului capital al inteligenţei în viaţa spiritului şi a organismului însuşi: cel mai simplu şi în acelaşi timp cel mai durabil echilibru structural al conduitei, inteligenţa este, în esenţa ei, un sistem de operaţii vii şi active*" (pag.61).

Salvat (1967) afirmă că inteligenţa poate fi în acelaşi timp *conştiinţă* - ca reflex al raporturilor trăite ale individului cu lumea

(funcţie de adaptare practică) şi *cunoaştere* - ca activitate, cercetare, recreere, transformare (funcţie abstractizantă şi speculativă). "*Actul inteligent este o confruntare între datele actuale, aşa cum le percepem* hic et nunc, *cu rezultatele experienţelor anterioare. Inteligenţa, ca relaţie mobilă şi fluidă, atât în timp cât şi în spaţiu, are meritul de a face să reiasă strânsa întrepătrundere între aptitudinile şi atitudinile umane, adică între cunoaştere şi afectivitate*" (pag. 219).

Delay şi Pichot (1967) stabilesc trei criterii care generează trei moduri de definire a inteligenţei: ca dezvoltare, ca aptitudine şi în concepţie factorială (în care reuşita la o sarcină dată este condiţionată de o aptitudine generală, comună tuturor sarcinilor, combinată cu o aptitudine specifică unei sarcini particulare).

Se pare că există un consens între psihologi privind faptul că fenomenul supradotării rămâne relativ neexaminat (Horowitz şi O'Brien, 1985). Au fost câteva încercări făcute de psihologii cognitivişti în înţelegerea proceselor caracteristice ale individualităţilor plasate în partea superioară a unui continuum de inteligenţă (Rabinowitz şi Glaser, 1985). Cu toate că multe cercetări au investigat natura inteligenţei, nici una nu a iniţiat un tip de cercetare longitudinală aşa cum a procedat Terman în 1920 care a avansat ideea că un coeficient de inteligenţă excepţional de ridicat indică geniul. Absenţa detaliilor longitudinale poate rezulta din divergenţele psihologilor în acceptarea definiţiei fenomenului, a metodelor de măsurare a supradotării dar şi din lipsa unei politici de cercetare la nivel naţional.

Unii autori sunt de părere că varietatea conceptelor privind fenomenul supradotării s-a constituit în impediment al derulării

unor cercetări sistematice, pe când alţii, din contră, că această varietate a avut funcţie stimulativă. Albert analizează în 1969 *Cumulated Subject Index to Psychological Abstracts* din perioada 1927-1960 şi *Psychological Abstracts* din 1960-1965, constatând că, în perioada 1937-1944, doar 23 % au fost publicaţii pe tema supradotării, termenul având cea mai mare popularitate în anii 1958-1961. După această perioadă accentul s-a deplasat considerabil pe cel de creativitate: numai în 1965 au apărut 139 publicaţii faţă de135 în perioada 1927-1965. Un alt studiu (Rogers, 1989) localizează 2 680 titluri ale articolelor publicate în SUA între 1975-1986 privind cercetările asupra fenomenului supradotării.

Într-o perspectivă foarte generală, conceptul de supradotare satisface principalele modalităţi de definire a acestui fenomen. Preluând opinii ale lui Terman şi Witty, Sumption şi Luecking (1960) sunt de părere că definiţiile supradotării pot fi încadrate în trei categorii:

- *definiţia obiectivă* (prin referire la scorul IQ); deşi în general, se discută despre inteligenţă ca despre o entitate centrală, trebuie relevat faptul că ea este o calitate, un atribut, care se desprinde din performanţa sau comportamentul persoanei. Wechsler (1944), definea inteligenţa ca o "*capacitate globală complexă a individului de a acţiona cu scop, de a gândi în mod raţional şi de a avea un comportament eficiace în mediul ambiant. Este globală, deoarece caracterizează comportamentul individului în întregimea lui; este complexă deoarece este formată din elemente sau aptitudini care, deşi nu sunt total independente, se pot*

diferenţia calitativ, Măsurând aceste aptitudini, apreciem în cele din urmă inteligenţa"(pag. 26).

- ❑ *definiţia descriptivă* (prin perfomanţa consecvent remarcabilă pe o linie potenţial valoroasă a activităţii) care ia în considerare potenţialul intelectual prealabil şi argumentarea lui prin performanţă, având astfel, o viziune dinamică în sensul estimării inteligenţei ca abilitate de a îndeplini sarcini mereu mai complexe, pe măsura creşterii şi dezvoltării individului. Labuda (1985) consideră că supradotaţi ar fi cei ale căror abilităţi remarcabile sunt capabile de performanţe înalte, inclusiv cele care demonstrează acumularea de cunoştinţe şi/sau de aptitudini potenţiale în următoarele domenii (atât separat cât şi în combinaţii): aptitudine intelectuală generală, aptitudine în conducere (leadership), realizări artistice şi abilităţi psihomotorii.
- ❑ *definiţia comparativă* (prin raportarea performanţelor - şcolare, profesionale - excepţionale, la cele comune).

Autoarele recunosc că definiţia obiectivă are la bază un criteriu selectiv sau exclusiv, că cea descriptivă are la bază un criteriu prea cuprinzător sau vag şi, în fine, că cea comparativă are la bază un criteriu practic, observabil - deosebirea cantitativă şi calitativă a performanţelor excepţionale faţă de cele comune.

În definitiv, nici una dintre modalităţile de definire a supradotării nu trebuie exclusă, o combinare a acestora este mai productivă, însă operaţionalitatea unei anumite modalităţi adoptate impune obligatoriu stabilirea a cel puţin două condiţii:

caracteristicile psihologice ale supradotării şi structura dinamică a acesteia. "Inventarele" acestor caracteristici sunt centrate de obicei, fie pe aptitudini, ceea ce este, în acelaţi timp, corect şi reducţionist, fie pe trăsături de personalitate, ceea ce este, în acelaşi timp, adevărat şi prea vag. În fapt, observăm că tablourile celor două "feluri" de caracteristici interferează, probând o deficienţă a cărei conştientizare impune căutării psihologice o modalitate combinată, supradotarea fiind explicabilă şi determinabilă psihologic în lumina unui tablou de caracteristici aptitudinal-atitudinale.

În 1986, Sternberg şi Davidson fac o reevaluare a ceea ce se înţelege prin conceptul de supradotare, analizând 17 concepţii diferite, unele distincte, altele interferente. Autorii fac distincţie între teorii implicite care se referă la definiţiile netestabile şi teorii explicite care presupun definirea fenomenului.

Teoriile *implicite* sunt examinate în lucrarea lui Tannenbaum (1983) care propune o abordare psihosocială în definirea conceptului de supradotare, avansând o clasificare pe patru criterii care figurează tot atâtea tipuri: raritate, surplus, normalitate şi anormalitate. O terie implicită este considerată şi cea a celor trei inele privind supradotarea (Renzulli, 1986) concentrată pe interacţiunea deprinderilor (înalte şi medii), creativitate şi îndeplinirea sarcinii.

Jackson şi Butterfield (1986) reliefează rolul metacogniţiei în supradotare, sugerând că această instanţă supraordonată reglează analiza sarcinii, astfel încât în comportamentul de rezolvare a problemelor se pot diferenţia componentele importante ale supradotării de cele ale nivelului mediu de rezolutivitate.

Davidson (1986) identifică perspicacitatea ca fiind un factor crucial pentru supradotare şi descrie trei tipuri de perspicacitate: *codarea selectivă* (distingerea informaţiei relevante de cea irelevantă), *combinarea selectivă* (plasarea informaţiilor relevante în mod corespunzător) şi *compararea selectivă* (relaţionarea acestora la informaţiile deja stocate în memorie).

Fiecare din aceste teorii demonstrează importanţa izolării variabilelor, studierea lor intensivă şi relaţionarea lor cu altele care subliniază complexitatea fenomenului.

Abordările *explicite* se bazează pe teoria dezvoltării. Gruber (1986) studiind dezvoltarea copilului şi adultului (plasaţi în zona excepţionalului) este interesat de modul în care dotarea (supramedie), în condiţiile unei metode realmente creative, poate fi maximizată de către posesorii ei, în direcţia îmbogăţirii experienţei şi îmbunătăţirii condiţiilor existente la un moment dat. Feldman (1986) vede dezvoltarea ca o mişcare prin secvenţe de stagii. El defineşte supradotarea ca *"rezultat al coordonării susţinute între seturile de forţe intersectante, incluzând caracterstici şi calităţi istorice şi culturale, ca şi sociale şi individuale"* (pag. 93).

Gardner (1983) arată că individualităţile normale sunt capabile de şapte forme de realizare intelectuală: lingvistică, muzicală, logico-matematică, spaţială, corporală, interpersonală şi intrapersonală.

Căile de abordare a fenomenului supradotării sunt extrem de variabile, aşa cum o probează literatura de specialitate. Multe cercetări s-au mulţumit cu premisa considerării ca factor definitoriu nivelului intelectual stabilit cel mai frecvent prin prisma coeficientului de inteligenţă. Chiar dacă astfel de cercetări au fost

obligate, în cele din urmă, să constate că, alături de IQ, în structura supradotării intră şi alţi factori, simpla recunoaştere a complexităţii fenomenului nu a împiedicat un anumit spor de cunoaştere (prin prisma nivelului intelectual).

Dintre concepţiile privind supradotarea se pot delimita trei domenii de afirmaţii: primul, potrivit căruia supradotarea presupune capacitatea de a crea produse evaluate ca social excelente; al doilea, referitor la supradotarea în copilărie, prefigurând un anumit potenţial al productivităţii creative; al treilea, conform căruia potenţialul unui copil pentru o înaltă productivitate la vârsta adultă poate fi măsurat şi, deci, supradotarea unui adult poate fi predictibilă, cu o anumită acurateţe, prin performanţele din copilărie şi adolescenţă şi datorită faptului că trăsăturile proprii supradotării, în special inteligenţa, sunt destul de stabile din copilărie până la maturitate.

3. Perspectiva modelelor interacţioniste

Identificarea supradotării cu creativitatea (eventual cu cotientul - înalt - de creativitate, atât cât a fost posibil de afirmat) nu s-a practicat nici în etapa "exploziei" cercetărilor de creativitate (după 1950), nici în etapa ulterioară a cercetărilor exhaustive, când problema principală a fost aceea a conceptualizării creativităţii ca dimensiune autonomă a personalităţii alături de inteligenţă, sau tocmai de aceea. Apărea ca cert faptul că supradotarea nu putea fi concepută în afara unui înalt IQ, însă, cel puţin realitatea că multe persoane cu IQ înalt nu sunt şi - *a fortiori* - supradotate a impus reconsiderarea premisei privitoare la funcţia determinantă şi singura responsabilă a nivelului (înalt) de inteligenţă.

Perspectiva psihosocială, care a introdus ca factor constitutiv în supradotare - fie şi numai în calitate de condiţie *sine qua non* - influenţele de grup şi de mediu, a impus o restructurare a întregii problematici.

Plecând de la premisa că adolescenţii supradotaţi sunt personalităţi în devenire, socotim că este indicat să pornim în conceptualizarea supradotării şi de la premise mai generale, aşa cum a propus Guilford (1950) care porneşte de la sensul restrâns al noţiunii de creativitate, anume cel aptitudinal, susţinând că "*individul va face sau nu proba creativităţii în actele sale, potrivit motivaţiilor şi temeperamentului său*" (pag.9). Decurge că, pentru a studia creativitatea, latura instrumentală (aptitudinală) nu este suficient, că pentru psiholog, "*problema îmbrăţişează toate calităţile care contribuie la producţia creatoare în mod semnificativ*" (pag.10). În alţi termeni, *problema psihologului este aceea a personalităţii creatoare* (subl. ns.), ceea ce, pentru cercetare impune adoptarea unei definiţii de tip operaţional, pe care autorul o consideră a fi o *combinare unică a unui anumit număr de trăsături care îi sunt proprii* (subl.ns.)

În această perspectivă, personalitatea creatoare nu mai poate fi redusă nici la ansamblul abilităţilor inteligenţei "concretizate" într-un IQ foarte înalt, nici numai la abilităţile de producţie divergentă şi cu atât mai puţin la trăsături non-aptitudinale. Încă din acea perioadă Guilford a conchis că atât creativitatea cât şi producţia creatoare în ansamblu trec dincolo de domeniul inteligenţei, anume în aria personalităţii.

Trei au fost marile direcţii teoretice de abordare a dimensiunii creative (în sensul de trăsătură fundamentală şi definitorie):

- cea bazată pe conceptul de *continuitate* potrivit căreia toţi indivizii au toate disponibilităţile pentru creaţie, dar în grade diferite; cei recunoscuţi drept creativi le au la niveluri înalte (Simonton, 1967) şi tocmai acest fapt ne permite să cercetăm creativitatea de-a lungul unui continuum de la cel mai redus nivel până la indivizi excepţionali;
- cea bazată pe *coacţiunea inteligenţă-creativitate*, în care multă vreme s-a mers pe ideea că nucleul aptitudinal intelectual exprimat în mărimea cotientului de inteligenţă ar fi un indice suficient pentru a califica performanţele înalt creatoare; treptat s-a impus atitudinea potrivit căreia aceste performanţe sunt rezultatul sinergiei inteligenţă-creativitate, ba chiar că inteligenţa ar putea fi considerată o componentă (semnificativă) de natură instrumentală (mijloc) în creativitate (Popescu-Neveanu, 1972);
- cea de a treia direcţie, astăzi îmbrăţişată de aproape totalitatea creativiştilor, afirmă că nivelul cel mai înalt de performanţă creatoare este generat şi asigurat de *personalitate* în ansamblul ei - "*o hiperbolă cu N dimensiuni, fiecare fiind o variabilă sau un concept de referinţă sigur şi comod*" (Guilford, 1950, pag. 12)

Aceste delimitări generale invocate cu precădere pe viziunea promovată de Guilford, nu au avut, în intenţia noastră, alt sens decât acela de a reţine coordonatele generice ale unui posibil model conceptual al abordării creativităţii şi producţiei creative. În subsidiar, am ţinut să fixăm un reper *sine qua non* pentru conceptualizarea supradotării.

Sawyers şi colab. (1990) propun un model de dezvoltare ecologică a potenţialului creativ pentru cazul adolescenţilor, punând în relaţie *factori externi* cu funcţie de determinare (culturali, biologici, fiecare implicând un număr de variabile-componente) cu *factori contextuali* având funcţie de condiţionare a manifestării creative (şansă, stil parental, constrângeri, recompense etc.), statuând în calitate de variabile psihologice *cogniţia şi personalitatea* precum şi *fluenţa ideaţională* - obişnuită şi/sau originală - considerată din perspectiva răspunsului sau produsului activităţii subiectului în situaţii determinate. Modelul lui Sawyers (figura nr. 1) este cu precădere descriptiv şi vizează modul de manifestare a unei configuraţii psihice globale într-un context cu

Fig. nr. 1 Model teoretic al potenţialului creativ la adolescenţi

DETERMINĂRI (externe)	**CULTURAL**	**BIOLOGIC**
	experienţă	părinţi (ascendenţi)
	expectaţii	funcţionalitate cerebrală
	stil de viaţă	percepţie
	CONTEXTUAL	
	prilej favorabil;şansă	constrângeri externe
	comportament profesoral	recompense
	stil parental	alegerea timpului şi materialelor
CONDIŢII (interne)	**COGNITIV**	**PERSONALITATE**
	informaţie	asumare de risc
	atenţie	conformism
	fantezie	temperament
	metafore	locus de control
PRODUS	**FLUENŢA IDEAŢIONALĂ**	
	obişnuită	originală

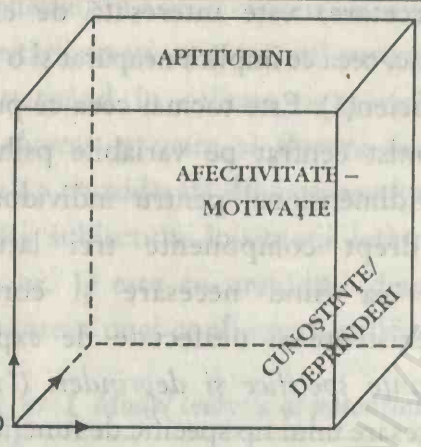
determinări bio-culturale, având ca finalitate obiectivarea acestei configuraţii în produse de grade diferite de originalitate. Prin generalitatea lui, acest model ne apare ca punct de plecare pentru reflecţii de nuanţă.

În supradotare, cercetarea este interesată de eficienţa posibilă a unui model teoretic, ceea ce implică neapărat şi o viziune ierarhică, pe niveluri (de eficienţă). Este tocmai ceea ce propune, printr-un model interacţionist centrat pe variabile psihologice Irvine (1990) ca model tridimensional pentru individualizarea instruirii. Modelul are drept componente trei laturi ale personalităţii, subînţelese ca fiind necesare şi corelative: *aptitudinile* ("capacităţi rezistente şi neafectate de experienţe specifice învăţate"), *cunoştinţe specifice şi deprinderi* ("abilităţi constituind instrumente necesare unui tip specific de funcţionare") şi *trăsături afective* ("atitudini, sentimente, valori, predispoziţii care determină modul în care se manifestă persoana în situaţii particulare"). După tipul de interacţiune-aptitudini, cunoştinţe/deprinderi şi afectivitate/motivaţie, autorul deduce configuraţii şi niveluri de instruire direcţionate către maximizarea dotării de care trebuie să se ţină seama.

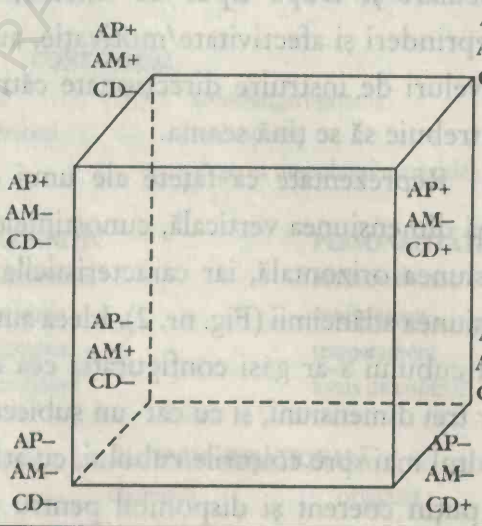
Reprezentate ca faţete ale unui cub obişnuit, aptitudinile ocupă dimensiunea verticală, cunoştinţele şi deprinderile ocupă dimensiunea orizontală, iar caracteristicile afectiv-motivaţionale, dimensiunea adâncimii (Fig. nr. 2). Ideea autorului este aceea că în mijlocul cubului s-ar găsi configuraţia cea mai obişnuită a coacţiunii celor trei dimensiuni, şi cu cât un subiect se plasează într-un punct sau altul mai spre colţurile cubului, cu atât el apare ca mai mult sau mai puţin coerent şi disponibil pentru performanţa creatoare (în

funcţie de tipul de corelare între dimensiuni, care-i este propriu: nici o corelaţie, corelaţie de perechi, sau corelaţie integrală).

Fig. nr. 2 Model tridimensional pentru individualizarea instruirii supradotaţilor



a) Ariile celor trei dimensiuni (AP; AM; CD)
Săgeţile arată sensul crescător al unei dimensiuni de la – la + pornind din punctul 0.



b) Modelul intersectării dimensiunilor pe niveluri şi tipuri

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Un model mai general, vizând dezvoltarea productivităţii creative, este propus de Renzulli (1992) şi prezentat ca o "*paradigmă pentru cercetare în studiile de caz ale dezvoltării productivităţii creative la adolescenţi*". Modelul conexează *domeniile de activitate* (arte, ştiinţe, discipline umaniste, matematică) cu *factori de context* (social, cultural, vârstă ş.a.) în cazul a două *tipuri de creativitate* (situaţională, în sens de potenţialitate -n.n., şi ca produs real), în funcţie de două categorii de variabile - de mediu şi personologice.

Profitabil în acest model este faptul că autorul îşi susţine pledoaria sa din perspectiva unui *act ideal al învăţării*, conceput ca interacţiune a trei factori - profesorul, elevul şi programa şcolară (curriculum) - fiecare considerat a fi definit prin conexiunea a cel puţin trei variabile. Termenii în care modelul este argumentat sunt de natură aptitudinală, motivaţională, stilistică şi metodologică (din unghiul disciplinelor formative).

Un alt model, propus de Gagné (1994) propune o distincţie clară între dotare şi talent. În acest model, termenul *dotare* desemnează posesia şi utilizarea aptitudinilor naturale, manifeste spontan deci fără antrenament sistematic; aceste aptitudini trebuie să se manifeste cel puţin într-un domeniu şi la un nivel care să-l plaseze pe individ la nivelul primelor 15 procente - superioare faţă de cel al covârstnicilor. Pe de altă parte, termenul talent desemnează abilităţi şi cunoştinţe superioare, sistematic dezvoltate într-un domeniu de activitate şi la un nivel care să-l plaseze pe individ printre primii 15% dintre covârstnicii care desfăşoară acelaşi câmp de activitate.

Modelul recunoaşte ca domenii de aptitudini pe cele *intelectuale* (raţionament - verbal, spaţial, memorie, judecată etc.);

creative (originalitate, invenţie, umor etc.); *socioafective* (empatie, leadership etc.); *sensorimotrice* (forţă, motricitate, flexibilitate corporală etc.) şi altele (de exemplu, percepţia extrasensorială). Domeniile aptitudinale se transformă în talente printr-un proces de dezvoltare, la rândul lui aflat în impact (pozitiv sau negativ) cu *catalizatori intrapersonali* (motivaţie, interese, temperament, personalitate) şi *catalizatori ambientali* (mediu fizic şi social, persoane din anturaj - familie, şcoală - evenimente şi chiar şansă).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II. MODELE EXPERIMENTALE DE INVESTIGARE PSIHOLOGICĂ A ADOLESCENŢEI

1. Orientări metodologice în cercetarea nivelului intelectual

Dintre toate formele de evaluare intelectuală, nici una nu a ridicat atâtea controverse ca cea a testelor de inteligenţă. Aptitudinea de a vedea raporturi utile în funcţie de o situaţie problematică particulară nu este decât una din calităţile comportamentului pe care mulţi o numesc "inteligenţă". S-a încercat accentuarea definiţiei inteligenţei în termenii calităţilor de bază care sunt comune unui mare număr de activităţi. Astfel, Binet insista pe natura adaptabilă a activităţii inteligente care permite individului să ajungă la un scop dorit, impunând asumarea şi menţinerea unei direcţii definite. În elaborarea probelor de identificare şi diagnosticare a inteligenţei, Binet şi Simon (1911) s-au sprijinit pe un anumit criteriu de considerare a normalului: trecerea de la copilărie la adolescenţă se face printr-o dezvoltare continuă în care alternează perioade de evoluţie abia perceptibile cu salturi. Dintre deficienţele testului, se poate nota faptul că având o pondere mare a componentelor verbale, solicita un vocabular bogat, deci şi un grad anumit de instruire, indicând influenţa mediului din care face parte subiectul.

Revizuirile ulterioare au încercat o anihilare a intervenţiei factorilor de mediu. Terman a modificat testele lui Binet, insistând asupra comportamentului inteligent. Ulterior, însă, alte puncte de vedere au întreţinut o anumită efervescenţă în nuanţarea conceptului de inteligenţă, intuiţionând şi preocuparea de a adecva metoda la exigenţele conceptualizării teoretice: Hebb (1949) cu privire la *tipurile A şi B de inteligenţă*; Cattell (1963) cu privire la *inteligenţa fluidă şi inteligenţa cristalizată*; Osborn (1963) cu privire la *inteligenţa critică şi inteligenţa creativă*; Jager (1967) cu privire la *modelul factorilor principali ai inteligenţei.*

Tot Terman a avansat ideea (1925) că un coeficient de inteligenţă excepţional de ridicat indică geniul, fixând cotientul de 140 ca limită inferioară provizorie de admitere în această categorie, sub vârsta de 12 ani. În conformitate cu standardele de inteligenţă, cei cu un coeficient de inteligenţă de 130 sau superior pot fi clasaţi drept supradotaţi. Gagné (1993) surprinde patru subcategorii cantitative ale supradotatului care includ o zonă specifică a pragului dintre fiecare nivel şi ponderea acestora în cadrul populaţiei.

Etichetarea supradotatului	**Echivalent IQ**	**%**	**Rata în populaţie**
De bază	± 112-115	15-20 %	1 în 5-6
Moderat	± 125 - 130	2 - 4 %	1 în 3 (± 10)
Înalt	± 140 -145	.001-.003 %	1 în 600 (± 300)
Extrem	± 155-160	± .00002 %	1 în 500 000 (± 10 000)

S-a presupus ca inteligenţa - sau scorurile înalte la teste - este un indicator al realizărilor deosebite, fapt care poate descrie supradotatul. Dar scorurile înalte ale coeficienţilor de inteligenţă

nu sunt un criteriu unic pentru identificarea supradotării. Walberg (1971) nu a găsit nici o corelaţie între scorurile la testele de inteligenţă şi recompensele sau premiile pentru activitatea în diferite domenii (ştiinţă, artă, muzică, ş.a.). Un posibil răspuns la scepticismul privind IQ ca predictor al supradotării a fost un alt concept al aptitudinii generale - dispoziţia pentru creativitate sau fluenţa ideaţională. Aceasta îşi are originea în modelul structurii intelectului al lui Guilford, o formulare care include o distincţie majoră între gândirea convergentă şi cea divergentă. Lucrarea lui Wallach şi Kogan (1965) a accelerat mişcarea spre considerarea fluenţei ideaţionale ca index al creativităţii juxtapozabil măsurării obişnuite a aptitudinii intelectuale.

1.1. Teste de inteligenţă

Testele de inteligenţă vizează evaluarea performanţei unui individ într-un mod suficient de fidel pentru a-l putea compara cu un grup, făcând astfel să crească verosimilitatea previziunilor asupra performanţei sale viitoare într-o diversitate de sarcini.

Adolescenţii pot fi consideraţi ca având o inteligenţă superioară dacă sunt semnificativ peste medie la *fluenţa verbală, abilitate în manipulare numerică şi abilitate generală de raţionament*. Recunoscute de un mare număr de autori ca având o corelaţie înaltă cu inteligenţa sunt şi *aptitudinile spaţiale şi aptitudinea perceptuală*, dar datorită unei oarecare specializări, pot fi considerate ca având o importanţă secundară.

Din punct de vedere metodologic, privind structura şi sarcina testelor de inteligenţă, se pune problema completitudinii

sau exhaustivităţii acestei categorii de teste. Spre exemplu, în ipoteza pătrunderii spre capacităţile simple, de bază, presupuse de inteligenţa generală, se merge către abilităţile primare printr-o probă complexă ca PMA (Thurstone şi Thurstone, 1963) iar în ipoteza prelevării unei "expresii" globale a nivelului intelectual, se merge către IQ printr-unul din testele Binet-Simon, Wechsler (WISC, 1949; WAIS, 1955), Eysenck etc. Opţiunea pentru un tip sau altul de test de inteligenţă se face în funcţie de obiectivul cercetării, dar din păcate, uneori şi în funcţie de instrumentarul disponibil la un moment dat.

Testele "clasice" de inteligenţă sunt, în genere, structurate pe baza unui principiu de complementaritate ipotetică (admisibilă teoretic) între sub-testele componente, fiecare implicând un anumit fel de sarcină rezolutivă: ingeniozitatea operării cu semnificaţii verbale; abilitatea de raţionament asupra relaţiilor cu simboluri verbale (Wechsler, Eysenck) sau neverbale (Raven, Eysenck); identificarea figurilor (Wechsler) sau a simbolurilor grafice (Cattell); abilitatea perceptivă şi de calcul (aproape toate testele cunoscute) etc.

Ponderea unui tip de operare (inteligentă) într-unul sau altul din testele de inteligenţă conduce, ca din întâmplare, la "descoperirea" unor corelaţii mai înalte între inteligenţă şi creativitate ceea ce "motivează" alegerea preferenţială a unor teste în unele cercetări.

Acest semnal de maximă exigenţă metodologică nu are sensul de a eticheta testele de inteligenţă cu însemnul neîncrederii şi pesimismului. El nu vrea decât să pună în relief necesitatea unei precauţii chiar din momentul proiectării unei cercetări în direcţia

sporirii încrederii, validității de construct și a celei predictive. Ca atitudine generală și productivă în aplicarea testelor de inteligență este preferabilă "rezerva" ponderată și fundamentată metodologic oricăre înclinații negativiste sau fetișizante.

1.2. Teste de creativitate

Una din principalele probleme metodologice ale cercetării creativității este: la nivelul cărei instanțe se abordează creativitatea, instanțele fiind cei trei P: proces, persoană, produs?

În cazul *procesului creativ* se au în vedere demersurile de ordin psihologic care duc la apariția noului, etapele și particularitățile diferitelor procese psihice. Dintre definițiile centrate pe proces, se pot menționa cele ale lui Ghiselin (1952) *emergența precocității în producerea unei noi configurații;* Guilford (1956) *sensitivitatea față de probleme;* Sternberg (1988) - *flash-uri ale iluminării interioare.* Definițiile procesului folosite cel mai frecvent în evaluare au fost centrate pe producția divergentă. Pe baza ipotezelor sale privind structura aptitudinii creative, Guilford a determinat că, de exemplu, aptitudinile de a înțelege problemele și de a căuta soluții adecvate se pot maximiza prin creșterea ocaziilor de a rezolva probleme. El a conchis că, de pildă, pe măsură ce rata frecvenței este mai mare în producerea de cuvinte, idei, asociații sau căi de autoexprimare (fluența) șansa de a ajunge la soluții originale este mai mare; cu cât este mai mare varietatea de idei produse (flexibilitatea) cu atât este mai mare și găsirea unor soluții deosebite; în fine, cu cât este mai exersată abilitatea de a analiza și sintetiza, redefini și transforma idei, obiecte și

funcţionalităţi ale obiectelor, cu atât mai cert se poate ajunge la soluţii originale.

Calitatea răspunsurilor, după Jackson şi Messick (1967) poate fi apreciată după patru criterii: caracterul inabitual, caracterul adecvat (prin raportul situaţie-răspuns), transformarea sau crearea de forme noi de viziune asupra realităţii, şi condensarea (caracterul răspunsului care se plasează într-o medie optimă, între prea mare simplitate şi prea mare complexitate). Aptitudinea de a produce multe răspunsuri verbale sau idei la un stimul dat şi de a asocia elemente diverse în mod relevant, poate fi considerată o altă măsură a procesului creativ.

Multe investigaţii s-au axat pe caracteristicile *persoanei creative* - însuşiri de personalitate, atitudini, aptitudini generale şi specifice, proprii indivizilor înalt creativi. Unul din obiectivele urmărite de Torrance a fost şi acela de a determina ce tip de persoană trebuie să fie angajată în procesul creativ. Inventarele biografice (Roe, 1951 şi 1953; Barron, 1969 şi 1978; McKinnon, 1976 şi 1978) au adăugat elemente noi la cunoaşterea unor caracteristici ale personalităţii cel mai frecent asociate cu procesul creativ.

În privinţa evaluării adolescenţilor, o serie de inventare a fost elaborată de Davis şi Rimm (1982) care evaluează trăsăturile de independenţă, flexibilitate, curiozitate, perseverenţă în aria intereselor. Schaefer (1971) măsoară imaginaţia, umorul, interesul pentru artă şi literatură, iar Davis (1976) a elaborat un inventar de evaluare a atitudinilor, motivaţiilor, intereselor şi credinţelor.

În cazul *performanţei creative* efective sau a *produsului creativ*, creativitatea este evaluată printr-o serie de caracteristici ale

produsului nemijlocit, obiectivat, al activităţii "materializate" a individului: eficienţă, utilitate, noutate, originalitate etc., fiind stabilită prin tipuri de proceduri consensuale de către judecători, calificaţi în mod particular în domeniul dat. Studiile lui Torrance (1988) au demonstrat puternica validitate predictivă a relaţiei dintre realizările creative din timpul şcolarităţii şi cele de după terminarea acestei perioade. Acest tip de informaţie asupra calităţii şi cantităţii produselor şi a altor performanţe din perioada şcolară, poate fi folositor în predicţia performanţei viitoare, ca şi în evaluarea aptitudinii creative la adolescenţi (categorie de vârstă pe care au fost realizate cele mai autorizate cercetări). Deşi în cazul populaţiilor şcolare investigarea creativităţii din perspectiva produsului pare fastidioasă, există în puţine cazuri posibilitatea de a lua în consideraţie analiza produselor activităţii (de exemplu, rezultatele în activităţi extraşcolare).

Modelul emergenţei creative elaborat de Popescu-.Neveanu (1969) abordează creativitatea la nivelul cel mai cuprinzător al sistemului psihic uman implicând şi infrastructurile personalităţii. Creativitatea este definibilă în acest context ca formaţiune sintetică care se exprimă prin construcţii creative originale. Modelul descris de autor situează emergenţa creativă la interacţiunea vectorilor creativi şi a operaţiilor de mare eficienţă şi flexibilitate; trăsăturile motivaţional-atitudinale nu sunt numai caracteristici ci sunt determinate şi, potrivit modelului sistemic propus, pot fi cuprinse într-o structură unică, sistematică şi ierarhizată, definită ca *atitudine creativă*. Ea presupune atât o înaltă selectivitate dar şi o relaţionare creativă, din toate punctele de vedere (cognitiv, atitudinal, comportamental etc.) cu domeniul de activitate al persoanei, definibilă ca *acordare creativă totală*.

1.3. Relaţia convergent-divergent

Considerând creativitatea ca summum de integrare a variabilelor cognitive şi de personalitate, Roco (1973) consideră că studiul comparativ al inteligenţei şi creativităţii presupune, în primul rând, determinarea sistemului psihologic din care fac parte fiecare din cele două fenomene psihice. La fel ca alţi autori, Amabile (1983) consideră că inteligenţa este un factor necesar dar nu suficient. Un anumit nivel minim al inteligenţei este necesar performanţelor creative datorită faptului că inteligenţa este, prezumtiv, direct relaţionată cu achiziţia deprinderilor relevante domeniului şi în aplicarea euristicilor creative. Autoarea menţionează şi factori necesari creativităţii dar care nu pot fi evaluatori ai testelor de inteligenţă - motivaţia intrinsecă sau dispoziţiile de personalitate - favorizante unui nivel profund de concentrare sau neinhibare intelectuală a preluării sarcinii.

Legătura dintre gradul măsurat al creativităţii, performanţele şi comportamentul şcolar a fost cercetată şi de Getzels şi Jackson (1962). Dacă creativitatea reprezintă un tip special de aptitudine, diferenţiat de inteligenţă, va trebui să fie posibilă diferenţierea a două grupe, una remarcându-se printr-un înalt grad de creativitate dar cu un IQ mai scăzut *(creativi neinteligenţi)* iar a doua grupă s-ar distinge printr-o valoare mai ridicată a IQ conexat cu un grad scăzut de creativitate *(inteligenţi noncreativi).*

Criticile aduse (Barron, 1964; Wallach şi Kogan, 1965) pun la îndoială validitatea testelor folosite pentru stabilirea creativităţii şi caracterul reprezentativ al populaţiei cercetate, demonstrând că, în cadrul unor pături de elevi cu IQ omogen, între IQ şi

creativitate există o slabă corelaţie, în timp ce, în cazul unei mari dispersii a valorilor IQ, corelaţia este mai puternică. Thorndike (1963) reexaminând datele lui Getzels şi Jackson a demonstrat că de fapt corelaţiile dintre testele de creativitate şi cele de inteligenţă, într-un eşantion reprezentativ, sunt la fel de ridicate ca şi cele dintre diferitele teste de creativitate. Klausmeier şi Goodwin (1966) referindu-se la unele date personale precum şi la alţi autori, consideră totuşi că mărimea coeficientului de corelaţie dintre rezultatele la teste de inteligenţă şi la teste de gândire divergentă nu îndreptăţeşte utilizarea testelor de inteligenţă pentru identificarea persoanelor cu un grad înalt de creativitate. McKinnon (1965) afirmă: "*concepţia noastră despre creativitate (...) ne-a obligat să respingem ca indicatori sau criterii de creativitate performanţele indivizilor la aşa-zisele teste de creativitate. Cu toate că testele de acest fel (...) pot măsura cu adevărat raritatea sau originalitatea ideilor subiecţilor în răspunsurile date le itemii specifici testului, ele nu izbutesc să releve măsura în care subiectul, confruntat cu problemele vieţii sale, este în stare să găsească soluţii noi şi adaptative care să-l determine să le aplice în toate ramificaţiile lor*" (pag. 60).

Argumentele referitoare la producţia divergentă se pot axa pe următoarele probleme:

- este producţia divergentă suficient de deosebită de inteligenţa generală ca să fie considerată drept adevăratul factor al activităţii intelectuale ?
- este producţia divergentă precursorul (şi prin recurenţă predictorul) tipului de originalitate manifestat de persoana creatoare?

- are producţia divergentă valoare ca predictor al succesului şcolar?
- reprezintă producţia divergentă un tip de comportament pe care şcoala trebuie să-l promoveze ca pe un scop legitim?

În contextul procesului de învăţare şi al utilizării unor corpuri de cunoştinţe organizate, comportamentul creator dă naştere unui produs într-un domeniu oarecare de studiu. Dar trebuie făcută (Ausubel şi Robinson, 1981) o "*distincţie între creativitate şi aptitudinile intelectuale de suport, variabilele personalităţii şi trăsăturile proprii procesului de rezolvare a problemelor, care sunt măsurate prin teste de creativitate cu subiecte libere*" (pag. 193).

2. Cercetări centrate pe mediul psihologic şi psiho-social al adolescentului

2.1. Climat familial şi atitudini educative

Cercetări asupra mediului psihologic al dezvoltării adolescentului sunt din ce în ce mai numeoase şi caracterizate prin creşterea clarităţii conceptuale şi a rigorii experimentale. Dacă mai există divegenţe privind unele aspecte teoretice, este semnificativ acordul privind tipurile de legături familiale, modele parentale şi influenţele reciproce dintre adolescenţi şi familiile acestora. Adolescenţa ca tranziţie, este caracterizată prin unice schimbări fizice şi psihologice iar interacţiunea părinte-copil schimbă modul de maturizare al adolescentului, suportul şi climatul familial putând explica orientarea spre viitor precum şi autoaprecierea.

Laufer (1975) descrie adolescenţa ca pe un timp al incertitudinilor, al noilor sentimente şi anxietăţi, iar o nouă percepţie asupra propriei persoane (dar şi a altora) poate fi considerată o impulsionare în mişcare spre perioada adultă odată cu renunţarea la siguranţa şi dependenţa copilăriei. Erikson (1977) priveşte adolescenţa ca timp al dezvoltării crizelor cu sarcini specifice în formarea identităţii (în relaţia cu sine, cu familia, cu covârstnicii, cu societatea).

Jurkovici şi Ulrici (1985) arată că cercetările întreprinse au fost axate pe trei din dimensiuile relaţiei părinte-copil: *apropiere şi afectivitate, control şi autoritate, conflict.*

Într-un model al interacţiunii părinte-copil, Becker (1964) folosind trei variabile: *suport, control şi anxietate* cu două grade de intensitate - slab şi înalt - dezvoltă următoarele combinaţii: *permisiv, rigid, democratic, autoritarist, respingător, dictatorial, supraindulgent şi supraprotector.*

Schaefer (1959) a studiat interacţiunea a două din cele mai importante dimensiuni: *autonomie-control* (care indică gradul de permisivitate parentală) şi *dragoste-ostilitate* (care indică gradul de afecţiune). Prin examinarea interacţiunii acestor două dimensiuni se poate studia varietatea punctelor de intersecţie care conduc la un anumit tip de autoritate parentală: cu tendinţă spre conformare *(democratic, cooperativ, preponderent încurajator, supraindulgent, protectiv indulgent şi supraprotectiv)* şi cu tendinţă către dojană permanentă *(autoritarist-dictatorial, solicitator, preponderent nemulţumit, neglijent, indiferent, detaşat).*

Higgins (1989) argumentează că stilurile parentale influenţează dezvoltarea posibilelor concepte proprii (sau automodele) ca

şi relaţiile dintre conceptele de *real* (modul în care se percepe pe sine în momentul actual), *ideal* (cum crede că ar dori să fie sau să devină) şi *de dorit* (cum crede că ar trebui să fie sau să devină); ultimele două concepte implicând norme morale şi/sau culturale. În contrast cu realul (actualul), idealul şi doritul sunt reprezentări cognitive faţă de scopuri, aspiraţii, indicând funcţii motivaţionale. Problema care se poate pune în legătură cu stilurile parentale este unde pot interveni în crearea sistemului de autoapreciere a adolescentului şi care va fi direcţia influenţei lor. Astfel, un grad ridicat de căldură va influenţa relaţia dintre conceptele de real şi ideal, în timp ce controlul va influenţa în mod special relaţia dintre real şi dorit. Conceptul de căldură - deseori menţionat în combinaţie cu acceptanţa - este de aşteptat să micşoreze distanţa dintre real şi ideal. Conceptul de control - de obicei acompaniat de nivelul cerinţelor, fapt ce duce la expectaţii, aspiraţii şi nivelul acestora - măreşte distanţa dintre real şi dorit. În situaţia în care există puţină căldură şi acceptare, este internalizat idealul de neajuns pe care părinţii îl construiesc, şi pune în relaţie distanţa mare dintre propriul ideal faţă de cel dorit de părinţi.

Un alt efect al interacţiunii este presupus în legătură cu distanţa dintre idealul propriu şi cel dorit. Astfel, o combinaţie a înaltului grad de căldură şi control va rezulta în distanţa mare dintre conceptul de ideal şi cel de dorit. În interiorul securităţii unui mediu cald, dar cu înalte cereri ale controlului, adolescentul poate refuza adaptarea la aceste cerinţe prin urmărirea unor idealuri proprii.

La originea multor cercetări s-a găsit ideea conform căreia o mare disonanţă între imaginea proprie, reală şi cea ideală, sau cea dorită, poate fi sursa de dificultăţi şi conflicte interioare, chiar de dezechilibru pentru o personalitate în formare.

Adolescenţii supradotaţi au nevoie ca şi ceilalţi adolescenţi, de dragoste, siguranţă, acceptare, motivaţie, apreciere şi alte forme de facilitare a dezvoltării lor. Dacă mediul familial dispune de interese şi capacităţi similare, aceste nevoi pot fi satisfăcute în general, dar în măsura în care copilul dotat se deplasează spre adolescenţă, adaptarea poate deveni mai complicată. Dunlap (1958) afirma: "*...dacă adolescentul dotat provine dintr-o familie sau mediu neconcordante cu capacitatea sa de excepţie, atunci problemele sale se multiplică. În consecinţă, adolescenţii dotaţi manifestă trebuinţe neobişnuite, nu atât din cauză că sunt dotaţi, cât pentru că sunt diferiţi...*" (p. 148).

Adolescenţii etichetaţi drept supradotaţi trebuie să facă faţă unor presiuni deosebite atât din partea şcolii cât şi din partea familiei, fiind constrânşi - în caz de eşec (de un anumit tip, în funcţie de ce se aşteaptă de la ei) - să facă faţă altfel decât cei consideraţi obişnuiţi. Lucru care se poate agrava atâta timp cât este luat în considerare doar coeficientul de inteligenţă ca indicator al supradotării.

Părinţii adolescentului supradotat trebuie să-l ajute în câştigarea acceptanţei fără sacrificarea propriei lor individualităţi sau minimalizarea atributelor lor speciale. Ei trebuie să înţeleagă şi anumite probleme specifice supradotatului: nevoia de solitudine, faptul că este diferit de ceilalţi, că dezvoltarea lor intelectuală este mai rapidă decât a celorlaţi, la fel ca şi cea emoţională şi socială, ducând la posibile probleme de frustrare în mediul şcolar.

Jocurile posibile dintre influenţele exercitate de diferiţi factori, chiar dacă au în vedere un adolescent considerat statistic, fac ca unele configuraţii să fie aplicabile chiar la adolescenţii cu

înalte disponibilităţi intelective şi creative. Interacţiunea factorilor psihici - individuali, educaţionali şi de mediu socio-cultural mai larg se pune în evidenţă prin felurite co-relaţii sau configuraţii care trebuie depistate şi stăpânite în acţiunea formativă şi de valorificare superioară a potenţialului intelectual în general şi creativ în special.

2.2. Indicatori ai vieţii de relaţie a adolescentului

Relaţiile interpersonale sunt identificabile în două direcţii: *verticală* (cuprinzând ataşamentul faţă de indivizi cu putere socială - familie, şcoală, autorităţi) şi *orizontală* (cuprinde relaţii cu indivizi de acelaşi nivel şi sunt marcate de reciprocitate şi expectaţii egalitare).

În timpul adolescenţei se face trecerea de la cei de acelaşi sex, grup format în timpul copilăriei, la un grup mixt (Dunphy, 1963). În privinţa dimensiunilor şi tipurilor de statut social, Smith şi Cowie (1991) descriu cinci tipuri (pe baza valorilor obţinute în descrierea a 24 de comportamente percepute ca *plăcut şi neplăcut*):

POPULAR Înalt la "cel plăcut" Jos la "neplăcut"	**CONTROVERSAT** Înalt la "cel plăcut" Înalt la "neplăcut"
NEGLIJAT Jos la "cel plăcut" Jos la "neplăcut"	**RESPINS** Jos la "cel plăcut" Înalt la "neplăcut"

Tipurile de statut sociometric (la care se adaugă şi cel MEDIU) asociate cu profilele comportamentale dau în viziunea autorilor următoarea configuraţie:

	Conducător	Cooperant	Timid	Caută ajutor	Bătăuş	Dezbină grupul
Popular	ÎNALT	ÎNALT		Jos	Jos	Jos
Controversat	ÎNALT		Jos	Înalt	ÎNALT	ÎNALT
Respins	Jos	JOS		ÎNALT	ÎNALT	ÎNALT
Neglijat	Jos	Jos		Jos	Jos	Jos
Mediu						

Notă: litere capitale: diferenţă puternică

spaţiu alb: scor apropiat de medie (pe tot lotul, n = 486)

Caracteristicile personalităţii adolescentului ca şi comportamentele sociale afectează modul în care este acceptat de către ceilalţi (Van Krevelen, 1962; Hallworth, Davis şi Gamston, 1965; Asher, 1978; Conger, 1978).

Scopul activ al adolescenţilor este maturizarea socială, facilitată de creşterea experienţelor sociale şi de o implicare mai mare în relaţiile cu companionii. Au fost surprinse mai multe motive pentru care identificarea la un grup este importantă în dezvoltarea adolescentului: ajută în procesul *emancipării* (iniţiată în preadolescenţă şi continuată pe tot parcursul adolescenţei), îndeamnă la *competiţie* (unele grade de competitivitate fiind esenţiale în procesul dezvoltării), dezvoltă *deprinderi interpersonale* (grupurile împart nu numai comportamente ci şi idei, probleme, similarităţi ca şi diferenţieri, relaţiile empatice din cadrul grupului ajutând la maturizarea adolescentului).

Cercetările lui Deutsch (1978) au demonstrat diferenţe caracteristice între procesele de cooperare şi competiţie la nivelul comunicării, percepţiei şi atitudinii faţă de celălalt. În general, cei

simpatizaţi tind să fie prietenoşi, sociabili şi sinceri şi au o imagine mai realistă despre propria persoană (Feinberg, 1958). Indiferenţa socială, agresivitatea şi ostilitatea se asociază cu respingerea (Goslin, 1962). Pare rezonabil să se presupună existenţa unui anumit grad de circularitate: popularitatea afectează autodepăşirea şi, în acelaşi timp, autoevaluarea are influenţă asupra imaginii pe care o face altora dar şi asupra acceptării sale sociale.

Pe măsură ce adolescenţii devin independenţi faţă de familie, ei petrec mai mult timp cu companionii, căutând la aceştia suport social. Larson şi Csikszentmihalyi (1977) cu ajutorul metodei "eşantionul experienţial" au demonstrat că timpul petrecut stând de vorbă cu covârstnicii este activitatea socială cea mai obişnuită şi în care adolescenţii au raportat că se simt cel mai bine. Se mai poate menţiona şi studiul lui Montemayor (1982) privind timpul petrecut de adolescenţi în funcţie de unele activităţi.

Timp (minute) pe o perioadă de 3 zile, petrecute de adolescenţi.

Tranziţia de la starea de dependenţă infantilă la cea de

	Cu mama	Cu tata	Cu ambii părinţi	Cu prieteni	Singur
• Timp liber (sport, lecturi, TV)	B - 50 F - 83	95 33	108 128	431 465	246 239
• Lecţii şi activităţi sociale (teme pentru acasă, participare la slujbe confesionale)	B - 27 F - 92	63 18	115 108	71 78	336 387

autonomie socială şi afectivă, se negociază în primul rând în cadrul

familial, context în care a fost plasată şi "criza adolescenţei". Perturbările şi inadaptările tranzitorii ale adolescentului, rezultate dintr-un conflict între un "altul" relativ puternic şi un "eu" relativ slab, sunt considerate ca normale şi chiar necesare pentru o dezvoltare ulterioară echilibrată. Ieşirea din criză este marcată prin abandonarea vechilor identificări parentale, elaborarea de noi mecanisme de apărare şi întărirea activităţilor autonome care duc, printre altele, la o diversificare a relaţiilor cu alţii. Conduita părinţilor trebuie să se modifice în consecinţă atât din punct de vedere al expresiei afectelor cât şi în privinţa rolului lor de agenţi de socializare. Această tranziţie nu se face fără dezacorduri, confruntări şi conflicte; dar nici nu iau o turnură dramatică posibil sugerată în urma generalizărilor de către unii clinicieni.

2. 3. Investigarea evenimentelor percepute ca nedrepte

Studiile de psihologie socială asupra evaluării şi reactivităţii la evenimente nedrepte au arătat că diferite categorii de subiecţi prezintă tablouri relativ diferite, în funcţie de apartenenţa lor la un mediu social sau altul. Noi credem că şi statutul subiecţilor poate interveni în aprecierea evenimentelor nedrepte - de exemplu, situaţie de subiect obişnuit versus situaţia de antrenat sau de supradotat. Aşa se face că, date fiind anumite particularităţi de personalitate ale adolescenţilor supradotaţi ca şi al celor antrenaţi în mod specific, este de aşteptat un mod de reacţie relativ distinct al supradotaţilor ca şi al celor antrenaţi cu privire la reprezentarea evenimentelor nedrepte în dubla ipostază imaginată, aceea de

evaluator *obiectiv* fie ca victimă, fie ca persecutant (autor) al unor evenimente apreciabile ca potenţial nedrepte (şi incorecte).

Din perspectiva psihologiei, justiţia este un fenomen central, extraordinar de complex şi multifaţetat al societăţii umane.

Începuturile cercetărilor de psihologie socială în probleme de justiţie şi injustiţie pot fi datate în primii ani ai decadei 1960. Istoria cercetărilor asupra justiţiei se poate împărţi în patru etape diferite. Prima dintre ele este definită de cercetările lui Homans (1961) asupra justiţiei distributive şi ale lui Adams (1965) cu abordările sale teoretice şi practice despre răspunsurile la inechitate.

A doua fază, localizată în anii '70, poate fi descrisă prin apariţia şi dezvoltarea unor noi teorii, dintre care două sunt importante: Walster, Berscheid şi Walster (1978) au elaborat prima versiune a teoriei echităţii, iar Lerner (1980) a dezvoltat teoria justiţiei motivaţionale.

A treia etapă, până la mijlocul anilor '80 poate fi descrisă ca o fază a criticismului teoriei echităţii (Folger, 1984; Greenberg şi Cohen, 1982; Lerner şi Lerner, 1981; Messick şi Cook, 1983; Mikula, 1980).

În a patra fază - cea curentă - cercetările de psihologie socială asupra justiţiei nu mai sunt dominate de o singură perspectivă teoretică sau de o paradigmă centrală şi în plus, se pare că noţiunea de justiţie intră în sfera de interes şi a altor discipline, inclusiv a psihologiei.

În 1985, Deutsch remarca, în cunoscuta sa trecere în revistă a perspectivelor social-psihologice asupra injustiţiei, că "*practic nu există nici o cercetare relativ la fenomenologia injustiţiei ca şi la experienţele persoanelor care provoacă sau, respectiv, suferă*

nedreptăţi" (p. 312).

Primele studii abordând această problemă sunt începute de Mikula care investighează tipurile de incidente nedrepte cu care persoanele se confruntă în viaţa de zi cu zi, precum şi structura dimensională şi categorială a acestor tipuri de injustiţie. Un alt capitol al studiilor lui Mikula analizează discrepanţele în evaluarea şi interpretarea injustiţiei de către victime (adică de cei care se simt trataţi nedrept) şi de către agresori (adică de cei care comit acte critice).

În general, se observă lipsa unei cunoaşteri sistematice a fenomenului injustiţiei aşa cum apare în evenimentele zilnice, ca şi a rezolvărilor în care experienţele de injustiţie solicită subiecţii în mod tipic, a evenimentelor particulare şi traumelor care solicită percepţia injustiţiei, ca şi a modului în care persoanele reacţionează sau se complac într-un tratament nedrept.

Un alt mare gol priveşte natura experienţelor injuste. În prezent emoţiile solicitate de perceperea evenimentelor nedrepte sunt slab înţelese iar date empirice relevante lipsesc aproape cu desăvârşire în special asupra adolescenţilor supradotaţi sau a celor cu performanţe înalte ca şi a celor antrenaţi în mod sistematic în pregătirea pentru o anumită carieră.

Diferenţele în interpretarea evenimentelor nedrepte de către persecutat şi persecutor nu au fost studiate sistematic în cadrul psihologiei sociale a justiţie. Walster, Walster şi Berscheid (1978) au discutat diferenţele dintre "cei ce fac rău" *(harmdoers)*, indivizi "exploataţi" şi observatori neafectaţi. Deutsch (1985) a furnizat un tablou complet al sensitivităţii diferenţiale a victimei şi persecutorilor faţă de nedreptate ca şi a diferitelor condiţii necesare

pentru conştientizarea sensului de injustiţie.

Exemple de situaţii şi evenimente raportate la persoane care au simţit injustiţia pot furniza un început de taxonimie a subiectelor şi judecăţilor acestora şi pot da o idee generală asupra naturii şi concepţiei de injustiţie. Mai mult, cunoaşterea prototipică a situaţiilor sau evenimentelor "nedrepte" are o importanţă practică pentru studiul experimental putând ajuta la design-ul situaţiilor raportate la experienţa de nedreptate şi care sunt familiare şi relevante eşantionului investigat.

În sprijinul aserţiunii că evenimente diferite pot influenţa procesul de dezvoltare al adolescentului este şi modelul diferenţial al lui Gagné (1995) prezentat în primul capitol. Catalizatorii ambientali pot fi grupaţi în cinci categorii distincte: a) persoane importante; b) ambianţă fizică deosebită; c) intervenţii semnificative; d) evenimente semnificative; e) şansă.

A patra categorie - evenimente semnificative - este în relaţie directă cu momente specifice din viaţa indivizilor şi care pot avea un impact permanent asupra deciziilor vocaţionale. Această categorie a fost împrumutată de autor de la Walters şi Gardner (1986) şi numită "experienţă cristalizatoare" definită ca: "*...o experienţă cristalizatoare este reacţia deschisă a unui individ faţă de unele calităţi sau trăsături ale unui domeniu; reacţia produce o schimbare imediată sau pe termen lung în concepţia individului asupra domeniului, asupra propriei performanţe şi asupra lui însuşi... Numai retrospectiv, după ce comportamentul individului în perioada postcristalizatoare a fost observat, este posibil a scoate în evidenţă experienţa care a cristalizat activităţile rezultate*" (pag.309)

2.3.1. Tipuri de evenimente percepute ca nedrepte

Teoria echității propune existența unui singur principiu al justiției: echitatea. Conform acestuia, o distribuție având loc într-o relație interpersonală va fi echitabilă când raportul între input și rezultatul pentru care se luptă în acea relație este perceput ca fiind egal pentru participanți.

Dintre propozițiile interrelate care fondează principiul echității, două pot fi considerat ca cele mai relevante:

1. când indivizii se află în relații inechitabile ca participanți, ei vor deveni stresați. Cu cât este mai mare inechitatea relației, cu atât această stare va fi mai intensă;
2. indivizii care se află într-o relație inechitabilă vor încerca să elimine starea de disconfort pe care o resimt prin restaurarea echității. Nevoia de restaurare va fi cu atât mai mare cu cât inechitatea este mai mare.

Conform acestei teorii subiecții se împart în exploatatori (persecutanți) și victime (persecutați), consecințele psihologice pentru ambele categorii fiind starea de disconfort, vina, frica de răzbunare, disonanța, anxietatea condiționată, rușinea, supărarea etc.

Un alt aspect privește relația între justiție și atribuire. Abordarea atribuțională a echității evidențiază relația strânsă între atribuirile făcute de un individ și percepția lui față de justiție. Cunoașterea atribuirilor contribuie la înțelegerea modului în care subiecții ajung să aprecieze o relație ca fiind sau nu echitabilă. Astfel, inechitățile care au o cauzalitate internă sunt percepute ca

antrenând un grad mai mare de disconfort. Dacă în relaţia de inechitate între persoanele A şi B, A - ca victimă - consideră că inechitatea produsă de către B are loc cu buna ştiinţă a acestuia, atunci gradul de disconfort resimţit de A va fi mai mare decât în situaţia în care A ştie că B a acţionat datorită unor constrângeri externe. Disconfortul lui A este scăzut şi dacă comportamentul nedrept manifestat de B este o manifestare temporară şi deci instabilă. În sfârşit, inechităţile atribuite unor cauze intenţionale sunt mai disconfortabile decât acelea percepute ca derivând din cauze neintenţionale.

Analiza de cluster făcută de Mikula (1993) a căutat o ordonare a tipurilor de evenimente percepute ca nedrepte. Două dintre acestea privesc incidentele nedrepte petrecute în relaţii de prietenie iar altele în cadrul unor relaţii obişnuite. Una din cele două poate fi etichetată drept "*dezamăgirea unei persoane*", iar exemple tipice de incidente nedrepte sunt: "spargerea înţelegerilor", "nesocotirea sentimentelor, nevoilor şi dorinţelor altora" şi "dezavantajarea partenerului printr-o împărţire nedreaptă a recompenselor sau bunurilor". Al doilea cluster priveşte "*lipsa de loialitate*" şi include variate forme de "nesinceritate" (trădarea încrederii, vorbitul în spatele cuiva - bârfa, minciuna) ca şi comportamente care arată lipsa de acceptanţă prin "luarea în derâdere - batjocorirea - altor persoane" dar şi "reproşul şi acuzarea". Al treilea cluster este format din diverse "*comportamente egoiste*" privitoare la unele relaţii superficiale şi impunerea lor. Al patrulea cluster, "*exerciţii de putere parentală*" include exemple de "violare sau restricţie a autonomiei şi independenţei" şi "pedepse parentale". Al cincilea cluster tratează

diferite forme de "*înşelăciune*" şi "*furt*". Al şaselea cluster conţine exemple de "*tratament neprietenos sau agresiv*" care uneori poate ajunge la violenţă. Al şaptelea cluster se referă la "*arbitrariul persoanelor oficiale şi cu autoritate*" incluzând "arbitrariul luării deciziilor şi tratamentul persoanelor", "neadmiterea erorilor" precum şi exemple de "examinare nedreaptă şi lipsa recunoaşterii performanţelor sau/şi efortului". În sfârşit, "*problema distribuţiei*" constituie un cluster independent, al optulea, incluzând "plăţi inegale" şi "tratament preferenţial".

Ce este relevant în exemplele de injustiţie şi a fost colectat în investigaţia propusă de Mikula, este marea varietate de tratamente şi evenimente nedrepte, faţă de cele considerate în cercetări anterioare. O proporţie considerabilă a evenimentelor raportate se referă la modalitatea în care persoanele sunt tratate în interacţiuni şi conflicte interpersonale. Prototipul acestei ultime categorii de tratamente şi evenimente nedrepte este purtarea nepoliticoasă sau agresivă, precum şi actele care indică lipsa de loialitate faţă de persoane apropiate.

2.3.2. Emoţii şi manifestări emoţionale

O energie emoţională mare este un puternic stimulent pentru multe comportamente ale adolescenţilor, unele satisfăcătoare, altele nu. Multe comportamente sunt suprasolicitate emoţional din cauza lipsei de deprindere în a acţiona emoţional în diferite situaţii. Stresul, frica de a fi neacceptat de alţii pot cauza deseori panică emoţională, care poate duce la comportamente imprevizibile sau chiar nedorite.

Un aspect obişnuit pentru adolescenţi este reacţia emoţională faţă de autorităţi. Aceasta poate dobândi forma rebeliunii şi este evidenţiată folosirea alcoolului şi tutunului, sau se poate manifesta prin sfidarea părinţilor sau diverse alte comportamente care uneori conduc la delincvenţă.

Unele dintre cercetările mai vechi au arătat un interes deosebit faţă de studiul *emoţiilor negative* şi slăbirii performanţei. Janis (1967) face o trecere în revistă a analizelor teoretice cu privire la efectele creşterii fricii asupra schimbărilor de atitudine, subliniind rolul gradării acesteia în generarea pattern-elor adaptative de precauţie (vigilenţă).

Krohne şi Laux (1982) şi Schwartzer (1984) au fost interesaţi de rolul anxietăţii în performanţă. Este important de realizat că emoţiile, chiar negative ca anxietatea, nu împiedică ci uneori chiar pot facilita performanţa.

Au fost propuse numeroase mecanisme pentru explicarea efectelor negative ale emoţiilor asupra performanţei: interferenţa, conflictul de motive, procesul cognitiv de cooperare la situaţie.

Chiar dacă anxietatea a fost emoţia cea mai obişnuit studiată, şi alte emoţii negative ca vinovăţia (rezultată în primul rând în prezenţa unui conflict intern între valorile individului şi comportamentul demonstrat de acesta), ruşinea (din cauza fricii de respingere adolescenţii devin ezitanţi în manifestări), invidia-gelozia (apare când persoana se simte ameninţată sau are un sentiment de nesiguranţă în cadrul unor interrelaţii şi este exprimată de cele mai multe ori în mod verbal prin sarcasm, ridiculizare, comentarii peiorative) sunt probabil relevante pentru performanţă deoarece şi în acestea apar comportamente

contraproductive.

Emoţiile pozitive şi/sau procesele care le generează au un efect favorabil asupra performanţei dar şi a comportamentului prosocial. Când adolescentul este tratat cu căldură sau are experienţe pozitive, este capabil să se simtă în siguranţă, încrezător, expansiv - ceea ce duce la o stare competiţională mai degrabă, decât ameninţat sau având nevoie de protecţie sau autoprotecţie.

Analiza răspunsurilor emoţionale la evenimentele nedrepte pune în evidenţă cinci categorii separate: 1) supărare, furie, indignare; 2) surpriză; 3) neputinţă, disperare (depresie); 4) dezamăgire sau necaz; 5) stres şi iritare (simptom fizic).

Un alt aspect priveşte diferenţele în evaluarea şi interpretarea injustiţiei. Astfel, unii autori au sugerat că experienţa şi răspunsul la o nedreptate diferă în funcţie de rolul jucat în relaţie cu evenimentul. Cel puţin trei roluri diferite pot fi distinse: *victima*, persoana care se percepe tratată nedrept, *atacatorul (persecutorul)*, persoana care comite acţiunea şi *observatorul*, orice persoană care percepe incidentul fără a fi personal afectat.

Analizând diferite implicaţii ale injustiţiei faţă de victime şi de atacatori, Mikula semnalează modul în care acelaşi eveniment (sau incident) are implicaţii diferite pentru cei aflaţi în rolurile respective.

Schonbach (1990) distinge patru strategii posibile ale atacatorului (persecutantului): *concesia* (incluzând admiterea violării unor expectaţii normative şi admiterea responsabilităţii pentru evenimentul nedrept); *scuza* (care implică admiterea evenimentului dar şi încercarea, în acelaşi timp, de a micşora responsabilitatea); *justificarea* (acceptând responsabilitatea dar

afirmând legitimitatea sau cel puţin permisivitatea sub circumstanţe convingătoare) şi *refuzul* sub diferite forme (incluzând printre altele, negarea nedreptăţii evenimentului şi a faptului de a fi implicat în el).

3. Dimensiuni ale definirii conceptului de identitate

Conceptul lui Erikson de "ego-identity", furnizează un construct prin care se fac dezvăluiri interioare ale individului în timpul adolescenţei. Thornburg (1975) sintetizează problemele prin care trec adolescenţii în încercarea de a-şi realiza propria identitate: maturizarea sexuală şi constrângerile datorate acesteia; rezoluţia identităţii ca implicare a creşterii fizice, incluzând propria înfăţişare comparativ cu a altora; căutarea activă a identităţii din perspectiva funcţiilor lor ca membri adulţi ai societăţii.

În cadrul diferenţelor dintre definiţiile identităţii, formulate de psihologie, apare ca necesară cunoaşterea invarianţilor proprii modalităţilor identitare. Unul din aceştia este dihotomia postulată între identitatea socială şi identitatea personală. Se pleacă de la ideea după care orice individ este caracterizat, pe de o parte, prin trăsături de ordin social - care semnalează apartenenţa la un grup sau categorii de grupuri şi, pe de altă parte, prin trăsături de ordin personal, specifice individului, o combinaţie unică de trăsături care fac ca fiecare individ să difere de altul ca unicitate.

Dacă identitatea socială priveşte o atitudine-sentiment de similitudine a unor indivizi (sentimentele de apartenenţă şi fenomenele de identificare nu sunt posibile decât prin raportarea la alte grupuri sau categorii de non-apartenenţă; identitatea socială

trimite la faptul că individul se percepe asemănător altora de aceeaşi apartenenţă - Noi, dar şi la o diferenţă prin raportarea la membri altor grupuri - Ei), identitatea personală priveşte o atitudine-sentiment de diferenţiere în raport cu aceeaşi indivizi. Iar această diferenţiere nu poate fi făcută decât în dualitatea corelativă individ-colectiv, între diferenţă şi similitudine.

Unul din modurile de a rezolva această opoziţie între individual şi colectiv este de a pleca de la ideea unei identităţi, de la similitudine şi diferenţă, de la postulatul necesităţii unei reglări, a unei medii între identitatea socială şi cea personală (un echilibru între două tendinţe opuse, tendinţa de asimilare,de integrare - care trimite la similitudine - şi tendinţa de divergenţă sau de "a fi diferit" - corespunzând la ceea ce am putea numi individualism şi trimiţând la diferenţiere). Tap (1991) afirmă aceasta atunci când vorbeşte de un "compromis" între factorii sociali şi individuali în identitate.

Dar există cel puţin un mod de a conceptualiza articularea între similitudini şi diferenţe, între identitatea socială şi personală. Este vorba de *modelul covarianţei similitudinilor şi a diferenţelor.* Decât să plecăm de la postulatul conform căruia diferenţierile interindividuale şi intergrupuri sunt plasate la cele două extremităţi ale unui continuu, fiind astfel, cel puţin parţial, mutual exclusive, se poate considera că, în anumite condiţii, cu cât identificarea cu un grup este mai puternică, cu atât diferenţierea individuală în interiorul grupului este mai importantă.

Trebuie să adăugăm faptul că acest model al covariaţiei pare să se aplice în special indivizilor membri ai unor grupuri privilegiate într-un raport intergrupal. Nu numai că diferenţierea dintre grupuri şi omogenizarea nu variază, în mod necesar,

împreună, dar, în plus, variaţia concomitentă a diferenţierilor în interiorul unui grup şi între grupuri ar depinde şi de statutul relativ al grupurilor confruntate.

Rezultatele cercetărilor pledează pentru pertinenţa modelului covarianţei similitudinilor şi diferenţelor. Bineînţeles, raportul dintre individual şi colectiv se poate exprima diferit în funcţii de situaţii, de culturi, de societăţi. Dar experienţa simultană a similitudinii şi a diferenţei reprezintă probabil "nucleul dur" sau partea centrală a unei reprezentări de sine mai mult sau mai puţin împărtăşite în tipul nostru de societate.

Adolescentul cu un puternic simţ al "ego-identity" se vede pe sine ca individ distinct. Termenul de individual ca sinonim pentru persoană implică dorinţa de a fi perceput ca cineva diferit, indiferent cât de comune sunt motivaţiile, valorile şi interesele cu acesta. Pentru Erikson (1968), individul doreşte să aibe un sens al reciprocităţii psihosociale, o consistenţă *"între ceea ce el concepe să fie şi între cum este el perceput de ceilalţi, ca şi de ceea ce se aşteaptă de la el"* (p. 89).

Orice influenţe în formarea unor percepţii încrezătoare în sine ca separat şi distinct de alţii, ca rezonabil consecvent şi integrat, ca având continuitate în timp şi ca similar modului de percepere de către alţii, contribuie la formarea unui sens general al identităţii de sine.

Dintre cele opt stadii postulate de Erikson, problema identităţii este în mod particular caracteristică adolescenţei. O opinie puţin diferită de aceasta constată o "lărgire" a vârstei în dobândirea identităţii (Elkind, 1979; Marcia, 1980). Thornburg (1975) consideră ca motive pentru afirmarea accelerării dobândirii

identităţii: dezvoltarea fizică şi fiziologică mai rapidă (subliniată ca evidentă în studiile privind supradotaţii); relaţiile cu covârstnicii devenite formale mai devreme; schimbarea rolurilor parentale şi influenţa socială importantă a mass-media.

Pattern-urile de formare a identităţii pot fi variate la adolescenţi ca rezultat al multiplelor influenţe, plecând de la relaţiile individuale (părinţi, colegi, profesori) până la relaţiile culturale de grup (sau subculturale). "*Identitatea include, mai mult decât sumează, toate identificările succesive din copilărie când copilul vroia să fie (adeseori forţat să devină) la fel cu persoanle de care el depindea*" (Erikson, 1968, p. 132).

În teoria sa asupra statutelor identitare, Marcia (1966, 1976) descrie patru situaţii (statute) diferite: *identitate realizată* - adolescenţii au trecut de perioada de criză şi aparent şi-au dezvoltat relativ ferm obligaţiile şi angajamentele; *identitate amânată* - adolescentul se află încă în căutarea alternativelor în încercarea dobândirii identităţii; *identitate închisă* - adolescentul nu are experienţa crizei de identitate, dar s-a angajat în realizarea unor scopuri aparent largi ca rezultat al influenţelor parentale; *identitate difuză* - adolescentul nu se angajează la nimic dar aparent dă senzaţia că este activ în angajamente.

Schimbările statutelor identitare pot fi dezvoltate progresiv dar şi regresiv, cum argumentează Waterman (1982). Coleman, Herzberg şi Morris (1977) sugerează că adolescenţii au tendinţa de a nu considera ca principal răspunsul la întrebarea "cine sunt eu" ci mai degrabă, de a accentua preocuparea pentru "cine voi fi". Din perspectiva identificării cu grupul, efectele dobândirii identităţii sunt:

a. *stimularea procesului emancipării.* Dacă Bandura (1964) sugerează că emanciparea faţă de părinţi este mai degrabă iniţiată în adolescenţă, alţi autori consideră că procesul continuă pe toată perioada, fiind ajutat de asocierea cu grupul;

b. *motivarea pentru competiţie*, care se poate dovedi un ajutor pentru maturizarea socială;

c. *promovarea ataşamentelor heterosexuale* prin care, în faza iniţială, adolescenţii se identifică cu grupurile de acelaşi sex, iar apoi, pe măsura maturizării, ei aleg grupurile heterosexuale;

d. *instanţierea conformităţii* care poate fi legată de valori comune ori poate înfrunta nevoia de acceptanţă sau frica de respingere;

e. *facilitarea dezvoltării deprinderilor interpersonale*, grupul împărtăşind nu numai comportamente dar şi idei, probleme, similarităţi şi diferenţe.

În ultimele decenii s-a început recunoaşterea relevanţei relaţiilor cu covârstnicii în dezvoltarea social-emoţională a adolescenţilor (Berndt şi Ladd, 1989; Hartup, 1989) ca şi încercarea de evaluare cât mai precisă a acestor interrelaţii în vederea stabilirii poziţiei sociale ocupate în cadrul grupului (Terry şi Coie, 1991). Au fost studiate şi corelaţiile între acceptanţa şi respingerea de către membrii grupului, iar Hartup (1983) analizează variabile ca ordinea la naştere, atractivitatea fizică, clasa socială de provenienţă, sociabilitatea şi tendinţa de a fi prietenos, aprecierea de sine, comportamentul şi, nu în ultimul rând, inteligenţa.

Sunt de reţinut şi unele studii care au demonstrat că identităţile prematur închise (definitivate) sunt mai asemănătoare decât

cele aflate într-o veritabilă luptă pentru dobândirea lor (Waterman şi Waterman, 1974; Marcia, 1976). Adolescenţii care tind să aibe relaţii strânse cu părinţii (în special relaţia tată-fiu) adoptă valori parentale, părinţii exercitând o presiune încurajatoare şi un suport considerabil pentru conformarea lor la valorile familiale (Bourne, 1978). În alte studii se arată că acei adolescenţi care au dobândit un puternic sens al identităţii după o perioadă de active căutări sunt mai autonomi, mai puţin dependenţi faţă de alţii, mai puţin constrânşi, mai rezistenţi la stres şi mai creativi (Donovan, 1975). Ei au o capacitate crescută pentru interrelaţii, un concept pozitiv despre sine şi un nivel mai înalt al raţionamentelor morale (Orlofski, Marcia şi Lesser, 1973; Rowe şi Marcia, 1980). În plus ei tind să dobândească o apreciere înaltă din partea celorlalţi adolescenţi, în special a celor care au dobândit ei înşişi o puternică identitate (Goldman et.al, 1980). În timp ce relaţiile lor cu părinţii sunt în general pozitive, adolescenţii dobândesc şi o considerabilă independenţă faţă de aceştia (Elder, 1963), importante fiind tipurile de relaţii pe care adolescentul le-a avut şi continuă să le aibe în familie (Martin, 1975; Hoffman, 1977).

Gradul de dificultate întâlnit de adolescent în stabilirea independenţei depinde în mare măsură de: **a.** atitudini sociale generale faţă de independenţă în mediul cultural al adolescentului; **b.** practicile de creştere şi modelele de comportament din mediul familial; **c.** interacţiunile cu companionii covârstnici şi suportul acestora faţă de un comportament independent.

Statutul identitar afectează relaţiile adolescentului. Aşa cum a argumentat Erikson, cei care au un sens ferm al identităţii, se află în relaţii bune cu alţii, în special în cele de prietenie apropiată. Statutul identitar este în relaţie cu adâncimea şi mutualitatea relaţiilor interpersonale. Identităţile dobândite şi chiar cele

amânate sunt mai deschise relaţiilor, pe când cele difuze şi închise tind să fie implicate în relaţii de suprafaţă. Identitatea difuză se pare că este influenţată în relaţiile izolate sau în cele care implică un număr restrâns de posibile interrelaţii.

Elkind (1981) descrie un tip secundar de egocentrism ce rezultă din noua putere de raţionament abstract a adolescentului, abilitatea de a-şi imagina ceea ce alţii ar putea gândi despre ei. Numită *audienţă imaginară*, se referă la convingerea că ceilalţi sunt la fel de preocupaţi şi de critici cu privire la comportamentul adolescentului ca şi ei înşişi. Gray şi Hudson (1984) au stabilit că preocuparea adolescenţilor cu audienţa imaginară creşte în perioada de tranziţie de la operaţii concrete la cele formale şi apoi descreşte când abilităţile operaţionale formale devin stabile. Unii psihologi resping însă presupunerea că audienţa imaginară rezultă din egocentrism - o operaţie formală incapabilă să distingă între perspectivele abstracte ale adolescentului şi a celor din jurul său (Lapsley, 1986).

Adolescenţii cu identitate dobîndită au trecut de preocupările audienţei imaginare care caracterizează adolescenţii în special la intrarea în stadiul operaţiilor formale.Ei sunt mai puţin focalizaţi şi preocupaţi de modul în care ceilalţi îi privesc şi mult mai siguri de ei şi direcţionaţi decât alţi adolescenţi (Adams, Abraham, Markstrom, 1987).

Sentimentele expresivităţii personale ca dimensiune definitorie a statutelor identitare nu se pot suprapune celor de explorare şi angajare. Nu toate angajările identitare sunt considerate expresive, în special cele privind perioada de căutări active implicată în dezvoltare.

Rezultatul adiţionării sentimentelor la expresivitatea personală ca o a treia dimensiune a identităţii conduce la creşterea numărului de statute identitare de la patru la şapte (Waterman, 1992) şi care considerăm că sunt, cel puţin unele dintre ele, semnificative pentru adolescenţii performanţi:

- *identitate dobândită expresivă* care după explorare se angajează la scopuri, valori şi credinţe, experiementate ca fiind compatibile cu aptitudinile şi talentele proprii şi structurate ca scopuri pentru viitor;
- *identitate dobândită neexpresivă*, care după explorare stabileşte angajări instrumentale, adică asociate unor finalizări neconforme cu aptitudinile talentul şi /sau scopurile pentru viitor;
- *identitate amânată expresivă* care caută o rezoluţie expresivă problemelor definitorii identităţii;
- *identitate amânată neexpresivă* pentru care expresivitatea nu este un criteriu în rezolvarea crizei identitare;
- *identitate expresivă închisă* angajată în primele alternative considerate ca serioase şi în care implicarea elementelor specifice identităţii sunt considerate ca proiecţie în viitor a aptitudinilor şi talentului;
- *identitate închisă nonexpresivă*, care formează angajările în identitate fără a lua în considerare alternative şi fără a le asocia aptitudinile şi talentele;
- *identitate difuză* (Atâta timp cât identitatea difuză nu ajută la formarea angajamentelor şi nici nu este angajtă

în formarea identităţii, conceptul de expresivitate personală nu se poate aplica).

În studiul relaţiilor dintre statutele identitare definite în termeni de explorare şi angajare şi experienţa expresivităţii personale s-au găsit (Gordon, 1989) corelaţii puternice între identitatea realizată şi activităţile personale expresive. Corelaţiile expresivităţii personale cu statutul de identitate amânată, închisă şi difuză au fost semnificative, posibil ca o reflecţie a stresurilor asociată cu criza identitară şi cu lipsa de satisfacţie în alternativele luate în considerare.

În cercetări mai recente s-au înmulţit concluziile care nu mai consideră adolescenţa ca pe o perioadă de "*storm and stress*" cum era obişnuit privită. Acestea nu neagă însă schimbările în imaginea de sine din perioada adolescenţei, dar este sugerat că acestea nu sunt necesar "furtunoase".

Conform lui Rosenberg (1979) "*o persoană cu o înaltă autoapreciere este fundamental satisfăcută cu tipul de persoană pe care o reprezintă, chiar dacă îşi poate recunoaşte unele greşeli dar şi încercările de a le îndrepta*" (p. 31). Astfel, o înaltă autoapreciere implică o realistă apreciere a propriilor caracteristici şi competenţe cuplate cu o atitudine de autoacceptanţă şi respect de sine. Schimbările din mediul social, inclusiv schimbarea şcolii, poate ca în unele cazuri să interfereze cu acele forţe care în mod normal sprijină autoaprecierea. Trecerea la un alt nivel de şcolarizare sau/şi modificarea mediului şcolar poate provoca unele tulburări, constatate în special la fete (Simmons et.al, 1979). Intrarea într-o nouă şcoală acompaniată de noi expectaţii din partea profesorilor dar şi a noilor colegi, poate conduce adolescentul în a avea

dificultăţi în judecata reală privind comportamentul şi performanţa proprie din această perioadă.

Deşi unele studii privitoare la autoapreciere subliniază o unică autoevaluare globală, alte cercetări indică importanţa evaluării unui număr de autoevaluări separate, ca cele privind percepţia competenţei cognitive, sentimentul de acceptanţă din partea părinţilor şi a companionilor, evaluarea abilităţilor fizice şi a înfăţişării. In acest mod, dezvoltarea autoaprecierii apare ca o diferenţiere a separatelor evaluări, urmată de o integrare a acestora într-un sistem ierarhic de auto-evaluări (Harter, 1981).

Modelul lui Shavelson (1976) indică o structură multidimensională şi ordonat ierarhică a structurilor de autoapreciere, cu o percepţie globală asupra eului la apex şi comportamentul actual la bază; coborând din vârful ierarhiei structura devine din ce în ce mai diferenţiată. Conceptele globale se diferenţiază în academice şi nonacademice, concepte care la rândul lor se divid în componente separate şi specifice. Pornind de la acesta, Shavelson prezintă un model ipotetic al autoevaluării în mediul social. Şi aici, cele mai specifice concepte sunt localizate la baza ierarhiei, ancorate în experienţa concretă. De exemplu, modelul argumentează că percepţia competenţei sociale în relaţie cu colegii de clasă ar trebui să derive din comportamentul evaluator al adolescentului faţă de aceste interacţiuni sociale.

Harter (1982) evaluează competenţele într-o scală cu patru dimensiuni: *competenţa cognitivă, competenţa socială, competenţa (abilitate) fizică, valori generale proprii.* În considerarea comunicării între adolescent şi companionii săi (colegi de clasă sau nu) este important de surprins şi ce tip de comunicare promovează

sau inhibă dezvoltarea atitudinilor pozitive faţă de sine. Tipurile de comunicare avute în cadrul familial şi experimentarea lor cu succes cel puţin în perioadele anterioare, pot da o imagine asupra modelelor aplicate în comunicarea interpersonală la nivel şcolar.

Pe fondul demersurilor descriptive şi/sau experimentale privitoare la decelarea atitudinilor supradotaţilor faţă de ei înşişi şi a propriilor percepţii asupra modului în care este văzută supradotarea de către alţii - în special de către membrii grupului din care fac parte - apare ca deplin justificată încercarea de a aborda spectrul şi specificul atitudinilor acestora faţă de propriile abilităţi, în general şi faţă de dispoziţiile pentru viaţa de relaţie, în particular. Abordarea psihologică a acestei probleme se iniţiază de la câteva interogaţii obligatorii: Poate fi considerată supradotarea ca stare sau factor având un efect pozitiv asupra lor înşişi şi unul negativ sau ambiguu asupra celorlalţi? Poate avea supradotarea unele implicaţii sociale negative? Ce diferenţe pot fi invocate şi demonstrate în relaţia dintre elevi şi calitatea procesului de învăţare, din perspectiva interrelaţiilor de colaborare şi/sau de competiţie?

Literatura privitoare la dezvoltarea psihosocială a supradotatului este asediată de ipoteze şi probleme care nu generează totdeauna consistenţa în definiţii şi precizie în măsurători relative la supradotat şi implicit la constructele proprii dezvoltării acestuia. Conceptualizarea teoretică a adolescenţei este suficient de consistentă în explicarea faptului că aspectele psihosociale ale supradotării sunt prezumate a avea particularităţi izbitoare în acest stadiu de dezvoltare. Aşa cum arată Erikson (1983), adolescenţa implică formarea unei identităţi - sarcină

uneori dificilă pentru cei cu *„înzestrare devianta"*. Acest lucru este subliniat de mulţi autori care sugerează că sentimentele „diferenţierii" pot deveni problematice pentru adolescenţii supradotaţi. Definiţia lui Dunphy (1983) a grupului de companioni ca "membrii similari ca vârstă cronologică" şi care se percep ca "asociaţi acceptabili" se aplică dificil în cazul adolescenţilor supradotaţi. Precocitatea, deseori evidentă, poate trimite la o includere inadecvată într-un grup echivalent ca vârstă cronologică (Feldhusen, 1991). Adolescenţii supradotaţi sunt predispuşi la dificultăţi sociale (Silverman, 1993) atâta timp cât sunt confruntaţi cu probleme abstracte şi complexe înaintea celor de-o vârstă cu ei, iar interesele lor sunt deseori diferite de cele ale adolescenţilor obişnuiţi (Gross, 1989).

Generalizările privind supradotaţii au ignorat unele variaţii din cadrul acestui grup. Astfel, chiar dacă unele cercetări au caracterizat supradotaţii în matematici ca fiind mai puţin sociabili şi mult mai rezervaţi şi detaşaţi decât cei supradotaţi în plan verbal (Payne, 1973), alte cercetări comparative au „favorizat" grupul de matematicieni, găsiţi ca mai sensibili şi deschişi, independenţi, spontani şi mai maturizaţi social decât grupul de supradotaţi în plan verbal (Ferguson şi Maccoby, 1966; Solano, 1983), diferenţe de personalitate care pot explica popularitatea matematicienilor (Brody şi Benbow, 1986).

Complexitatea multipotenţialităţii adolescenţilor supradotaţi şi orientarea preferenţială pentru dezvoltarea lor intelectuală pot dezvălui, în definitiv, tocmai trebuinţele lor funciare de adaptare socială şi emoţională (Barnette, 1989) şi este greu de acceptat de ce programele pentru supradotaţi - acolo unde există -

neglijează deseori laturile dezvoltării emoţionale şi sociale (Betts, 1986; Tucker, 1986). Mai mult decât probabil, alimentate chiar de o asemenea viziune metodologică, diferite păreri s-au situat pe poziţia afirmării sentenţioase că adolescenţii supradotaţi au un set unic de nevoi afective comparativ cu companionii lor neconsideraţi supradotaţi (Colangelo şi Pfleger, 1979). În vastul domeniu al afectivităţii, modul de a pune problema intensităţii sentimentelor trăite de către adolescenţii supradotaţi, poate fi sursa transformării polarităţii în contradicţie: matur şi imatur, arogant şi înţelegător, agresiv şi timid. O trecere în revistă a studiilor privind adaptarea emoţională indică faptul că adolescenţii supradotaţi nu au dificultăţi de adaptare mai mari decât ceilalţi adolescenţi (Frey, 1991). Buescher (1985) identifică unele nevoi psihosociale ale adolescenţilor faţă de care răspunsurile supradotaţilor sunt unice: *independenţa şi autonomia, modelul adultului, adaptarea deprinderilor* (sugerându-se că adulţii, în mod frecvent aşteaptă ca maturitatea socială să corespundă dezvoltării intelectuale). Iar atunci când aceste două niveluri nu concordă se consideră că apar probleme (disfuncţii) comportamentale (Roedell, 1984) explicate, în general, prin factori ca: *individualitatea* (frecvent o problemă a adolescenţilor supradotaţi, o „sursă" de intrare în conflict cu stereotipurile societăţii faţă de vârstă, sex şi nevoia de exprimare proprie); *recunoaşterea* (adulţii fiind obişnuiţi ca supradotaţii să aibe rezultate excepţionale nu-i recompensează sau încurajează adecvat, iar lipsa recunoaşterii se extinde adesea şi la colegi şi/sau prieteni); *acceptanţa* (caracteristici ca sensibilitate intensă şi reactivitatea emoţională lăuntrică proprii multor adolescenţi supradotaţi pot conduce la dificultăţi în perceperea sentimentului

de acceptare de către alţii, de obicei în sensul unei respingeri sociale acolo unde de fapt nu există. Faptul că sunt etichetaţi ca supradotaţi şi acceptaţi doar datorită acestui fapt şi nu datorită lor înşişi ca personalităţi poate mări artificial distanţa dintre adolescenţi); *autocunoaşterea* (problemă particulară în cazul supradotaţilor); *perfecţionismul* (cuplat cu expectaţiile uneori neadecvate ale adulţilor, poate face dificil procesul de formare al identităţii, cu efect negativ asupra autoestimării).

Faţă de adolescenţii obişnuiţi, cei supradotaţi au în plus unele nevoi psihosociale cu caracter special: *proprietatea supradotării* (puterea presiunii exercitate de către colegi ca şi conformismul pot duce la negarea propriei supradotări). Fenomenul se manifestă în special la fete, din dorinţa de a fi acceptate de către ceilalţi, cu orientare, în special, către băieţii mai mari. În dezvoltarea unui sens corect al noii lor identităţi, adolescenţii supradotaţi tind să-şi internalizeze ideea că sunt avansaţi intelectual marcându-şi în acest mod evoluţia propriului concept despre sine); *disonanţa* (tendinţa de expectaţie exagerată apare ca o continuare tipică a unei imagini din copilărie, ei fiind deseori mult mai critici cu ei înşişi decât sunt criticaţi de către alţii); *asumarea riscului* (supradotaţii sunt mult mai conştienţi de repercursiunile unui comportament riscant, ei tind să cântărească avantajele şi dezavantajele anumitor activităţi, alegându-le pe cele care cuprind o anumită stare de conflict când încearcă să satisfacă expectaţiile altora faţă de cele proprii. Ei resimt anumite dificultăţi în a da răspunsuri părinţilor, fraţilor, prietenilor, rudelor, profesorilor, se consideră afectaţi de "împingerea" din partea celorlalţi şi „tragerea" spre propriile aşteptări (Delisle, 1985), rezul-

tatul putând fi o toleranţă joasă la ambiguitate şi stres); *nerăbdarea* (predispoziţia spre luarea impulsivă de decizii, cuplată cu calităţile lor excepţionale îi face intoleranţi la ambiguitate); *identitatea* (tendinţa de dobândire prematură a sensului identităţii este evidentă la adolescenţii supradotaţi - Buescher şi Higham, 1984. Rezultatul acestei formări premature a identităţii este închiderea oportunităţilor dezvoltării întregului potenţial şi adaosul unui stres considerabil în stagiile ulterioare ale dezvoltării în adolescenţă).

În ceea ce priveşte atitudinea faţă de identificarea - autoidentificarea ca supradotat, trebuie ţinut seama de faptul că, la aceşti adolescenţi, nevoia de companioni, de colegi apropiaţi este asociată cu o puternică motivaţie de succes, aceste trebuinţe putând intra, nu rareori, în conflict. Dată fiind potenţialitatea conflictuală a motivaţiilor, nu este surprinzător că investigarea evenimentelor privind etichetarea ca supradotat a dat rezultate inconsistente (Guskin B.A., 1986; Hershey şi Oliver, 1988; Robinson, 1990). Stările de îngrijorare privind posibila respingere socială se pare că sunt proprii adolescenţilor supradotaţi. Kerr şi colab. (1988) sugerează că aceşti adolescenţi pot percepe pozitiv propria supradotare, dar simultan sunt convinşi că sunt percepuţi negativ de către alţii. Karnes (1986), investigând ordonarea efectuată de adolescenţii supradotaţi a evenimentelor stresante, observă că faptul de a fi etichetat drept supradotat ca şi statutul social asociat sunt clasate pe primele locuri ca fiind stresante.

Chiar dacă puţine cercetări explorează căile prin care adolescenţii supradotaţi fac faţă dificultăţilor sociale (Coleman şi Cross, 1988) rezultatele sesizează o varietate de strategii de adaptare folosite de către aceştia: minimalizarea evidenţei de a fi

supradotat (unele strategii specifice mărturisite de acestea sunt subrealizarea - Tannenbaum, 1991 -, folosirea unui vocabular mai puţin sofisticat în relaţiile cu colegii mai degrabă decât cu membrii familiei sau cu persoanele considerate de încredere); negarea supradotării (Janos şi colab., 1985, găsesc o joasă autoapreciere a adolescenţilor supradotaţi care se simt diferiţi de ceilalţi, „strategia" constând în a se convinge pe sine că nu sunt supradotaţi şi, astfel, că nu sunt diferiţi de ceilalţi); negarea posibilei respingeri sociale (cei care sunt conştienţi de supradotarea lor pot pretinde că nu le pasă de opinia altora sau de răspunsurile sociale negative faţă de calitatea lor necomună, printr-o anumită intelectualizare a reacţiilor lor; ei pot fi uneori încurajaţi să dezaprobe importanţa dată popularităţii aşa cum este ea înţeleasă în mod tradiţional în şcoli) (Gibbons şi Gerrard, 1990); frica de eşec („strategia" soldată cu o pierdere mai mult sau mai puţin extinsă a stimei atât faţă de sine cât şi faţă de ceilalţi - Fried-Buchalter, 1992 - remarcată în special la supradotaţii introverţi).

Gallatin (1975) şi Gillian (1982) consideră că teoria lui Erikson şi constructele statutelor identitare ale lui Marcia au aplicabilitate mai mică în înţelegerea fetelor (implicate primar în dezvoltarea relaţiilor interpersonale) faţă de cea a băieţilor (preocupaţi de alegeri vocaţionale). Hodgson şi Fisher (1979) consideră că băieţii se regăsesc frecvent în statutul identităţii realizate, pe când fetele în cel închis sau difuz, în cazul alegerii vocaţionale. In privinţa rolurilor sociale, diferenţele semnificative constau în considerarea fetelor ca având o identitate realizată sau un statut amânat, în timp ce băieţii aparţin celui închis sau difuz.

Trecerea în revistă a studiilor asupra identităţii sugerează

cerinţele investigării criteriilor. Un sens clar al identităţii personale, bazat pe explorarea variantelor posibile ale elementelor identitare, urmat de formarea angajamentelor conduce la parţiale concluzii:

- un sens clar al identităţii este asociat cu un sens personal de bunăstare în forma autoaprecierii şi auto-acceptării, ca şi cu relativa absenţă a stărilor emoţionale de anxietate şi depresie;
- un sens clar al identităţii este asociat activităţii de direcţionare cognitivă a scopurilor în urmărirea succesului;
- un sens clar al identităţii este asociat cu angajarea în finalizarea socială constructivă în termenii atitudinilor de toleranţă şi acceptare socială, cooperare şi întrajutorare şi căutarea relaţiilor personale intime.

BCU IAŞI / CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

III. INVESTIGAREA UNOR DISPONIBILITĂŢI COGNITIVE, TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE ŞI MOTIVAŢIONALE ÎN ADOLESCENŢĂ

1. Obiective şi ipoteze

Sintezei teoretico-metodologice asupra stării actuale a problematicii adolescenţei îi adăugăm o încercare experimentală proprie de investigare cu metode "clasice" a disponibilităţilor creative convergent-divergente şi a motivaţiilor şi intereselor ca şi a unor trăsături de personalitate.

Două **obiective** ne-au ghidat lucrarea - unul mai general, personologic şi unul mai special, metodologic-aplicativ, formulate astfel:

a. *urmărirea modului în care un set de variabile cognitive, motivaţionale şi de personalitate interacţionează în cadrul unui profil de personalitate la adolescenţi antrenaţi într-un proces particular de formare pentru carieră (jurnalism) ca şi la cei consideraţi supradotaţi, comparativ cu un lot de adolescenţi obişnuiţi;*

b. *avansarea unui model experimental (plauzibil prin dispoziţia coniectivă a unor variabile cognitive, motivaţionale şi de personalitate şi prin selecţia unor procedee adecvate psihodiagnostic şi predictiv).*

Lucrarea este gândită în sensul strictei actualităţi: întâi ca reiterare a unui demers teoretico-metodologic, al doilea, ca

încercare de a explora zone şi factori noi, adică aspecte ştiinţifice potenţial implicabile în teoria şi practica formării supradotatului şi antrenatului creativ.

Ipoteze

1. Cercetările psihologice asupra supradotării, luând ca sistem de referinţă "modelul" subiecţilor obişnuiţi, respectiv, performanţa lor medie la teste şi/sau şcolară, s-au ocupat prea puţin sau deloc de ceea ce se află în spaţiul dintre cele două categorii de subiecţi. Dacă s-a constatat existenţa unei diferenţe înalt semnificative între performanţele lor la teste, nu s-a inferat şi mai ales nu s-a explicat cu determinare dacă potenţialul de răspuns la testele de inteligenţă se poate înscrie pe un continuum cognitiv gradual de la intelectul de limită la intelectul excepţional. Mai mult, respectivele disponibilităţi diferenţiale au fost investigate exclusiv prin testele de inteligenţă cu pretenţia de a fi acoperit satisfăcător, dacă nu complet, potenţialităţile intelective (a se vedea analiza teoretică asupra cercetărilor dedicate coeficientului de inteligenţă). Ideea unui continuum între cele două extreme poate fi acceptată doar printr-o aliniere mimetică la seducătoarea premisă "democratică" potrivit căreia, între extreme, spaţiul poate fi marcat prin treptele egale ale unei evoluţii liniştite; relativ ilar este faptul afirmării unei asemenea optici fără îndestulătoare argumente

experimentale (ce sens ar avea, de pildă, ideea că cel mai evoluat dintre obişnuiţi atinge performanţa celui mai slab (?!) dintre supradotaţi?)

■ *Noi presupunem că, între nivelul intelectual comun şi cel al înzestrării superioare, există un spaţiu ocupat de o categorie particulară de subiecţi (respectiv, un model, profil sau particularitate psihică funcţională) desprinsă din stratul obişnuit şi aspirând la statutul supradotării, relativ echidistantă faţă de "extreme" şi cu identitate proprie şi pe care o vom numi categoria subiecţilor adolescenţi performanţi.*

2. Diferenţele de nivel între categorii extreme de subiecţi (de regulă adolescenţi) au fost puse în evidenţă aproape exclusiv pe baza coeficientului de inteligenţă. Principial, factorul intelectiv funcţionează sinergic, cu ambele modalităţi ale gândirii productive - convergentă şi divergentă.

■ *Dacă anterior remarcatele deosebiri de nivel (de inteligenţă) sunt reale, atunci este obligatoriu ca ele - diferenţele semnificative - să poată fi probate ca reale şi din perspectiva creativităţii (ceea ce, până acum, nu s-a presupus şi nu s-a demonstrat ca adevărat prin cercetarea simultană a celor două dispoziţii, având ca obiectiv acoperirea întregului spectru cognitiv, cum încercăm noi). Mai mult şi implicit, este de presupus că însăşi categoria adolescenţilor performanţi (antrenaţi) va constitui o treaptă sau un nivel semnificativ distinct şi deci autonom care acoperă spaţii "lipsă" în cercetarea*

de profil. De exemplu, dincolo de aspecte diferenţiale globale (IQ, "coeficient" de creativitate), relaţia verbal-figural-numeric în inteligenţă, relaţia verbal-neverbal în creativitate şi coacţiunea variabilelor cognitive de orice fel în structura unor supra-dimensiuni determinative (factori).

3. Este îndeobşte cunoscută funcţia structurantă a factorului intelectual în conduitele funcţionale (J. Piaget). Respectiva funcţie nu numai că nu-şi epuizează finalitatea în spaţiul cogniţiei, ci se extinde ca vector al structurării-restructurării la nivelul întregului sistem al personalităţii. Potenţialităţile structurante şi restructurările în procesul evoluţiei adolescentului (antamate în cercetarea noastră ca tranşe anuale de vârstă în intervalul adolescenţei "şcolare") ar urma să fie neidentice la cele trei categorii de subiecţi, respectiv, dependente de gradul şi tipul de antrenare cognitivă dar şi emoţional-atitudinală (valorizatoare, J. Piaget).

■ *Astfel, presupunem că profilul de personalitate al adolescentului performant este o funcţie a configurării şi evoluţiei unui set de trăsături cognitiv-afectiv-motivaţionale (inclusiv atitudinale), în dependenţă de tipul de antrenare.* În această perspectivă întrevedem posibilitatea de a "inventaria" trăsăturile primare, structurale şi pe cele secundare, factoriale menite să descrie profilul de personalitate al adolescentului performant.

Ipotezele au fixat direcţii largi de investigare pe care, fără îndoială, vor apare, implicaţii ipotetice particulare sub forma unor

justificate întrebări care vor cere răspuns. Condiţia fundamentală a finalizării izbutite a strategiei ştiinţifice implicite se poate formula ca o triplă exigenţă: un lot adecvat de subiecţi (respectiv, eşantioane experimentale specifice şi convenabile statistic), un model experimental cuprinzător şi bine articulat în concepţia sa metodologică, o seamă de modalităţi statistico-matematice şi calitative de prelucrare/interpretare a datelor. Toate acestea urmează a fi prezentate în continuarea capitolului privitor la metodă.

2. Subiecţi

Din cercetările psihopedagogice decurge că, în afara cazului unei dotări naturale de nivel ridicat, care s-a conjugat cu un minimum de condiţii formative favorabile, există împrejurări în care *copii normali* mediu sau supramediu înzestraţi, urmând modele de adulţi din proximitate (familie, şcoală etc.) sau dând curs unor înclinaţii eventual insuficient probate practic (efecte de preferinţă personală, de gust particular, ca substitute temporare a unor convingeri) se pot realiza superior printr-o alegere fericită şi printr-o perseverenţă necomună. O astfel de categorie de subiecţi am avut prilejul să putem urmări în cercetarea noastră - studenţi la jurnalism. Desigur, fără a-i fi pretestat sau evaluat în vreun fel, ci sprijinindu-ne pe răspunsurile la un chestionar succint, imediat anterior investigaţiei experimentale, putem afirma că aceşti subiecţi au pregătiri şcolare uşor eterogene (unii elevi de liceu, alţii - studenţi) dar au în comun o intensă motivaţie. Presupunem că, datorită autodeterminării pentru profesia de jurnalist şi datorită

fructificării unor predispoziţii latente pentru respectivul domeniu, pe durata a 3-4 ani de studiu, eşantionul include adolescenţi (de la 15 la 19 ani) care s-au bucurat de o punere în valoare a înclinaţiilor, intereselor, aptitudinilor intelectuale şi de relaţionare cu alţii (fiind, adică, orientaţi şi antrenaţi) prin care ei se disting de un lot de adolescenţi cu totul obişnuiţi.

Fără a dispune de loturi corespunzătoare alcătuite pe reguli de reprezentativitate statistică, credem totuşi că numărul de subiecţi este rezonabil pentru a surprinde unele tendinţe verosimile; în orice caz, nu am recurs nici măcar ca obiectiv implicit la tentaţia de a extrapola rezultatele la populaţia de adolescenţi.

Orientarea cercetării a fost spre alcătuirea unor subloturi de adolescenţi şi a căror rezultate, prin comparare, să răspundă cât mai fidel obiectivelor şi ipotezelor formulate:

- Eşantionul *adolescenţilor supradotaţi* (n = 68) cuprinde subiecţi cu performanţe de nivel şcolar deosebit, participanţi la olimpiade şi/sau cercuri ştiinţifice şi reviste, care sunt recunoscuţi şi beneficiind de premieri individuale. Faptul producerii de rezultate excepţionale sancţionate social-şcolar prin premii, diplome etc. pare a fi un bun criteriu de validare, chiar dacă ambiguitatea sau incertitudinea "etichetării" tuturor subiecţilor ca supradotaţi pe acest temei este riscantă (includera celor pseudo-dotaţi, sau *dopaţi* care pentru un timp nu pot fi realmente diferenţiaţi de restul);
- Eşantionul *adolescenţilor antrenaţi* într-un domeniu (jurnalism) (n = 107) cuprinde adolescenţi cu rezultate

şcolare bune şi foarte bune şi cu o motivaţie şi înclinaţie pentru jurnalistică, dispunând de diplome, menţiuni la concursuri de resort - individuale sau în grup. Sunt dispuşi pe trei grade (ani) de antrenament în pregătirea generală şi practica specifică, precumpănitor la nivelul activităţii verbale (ceea ce îi apropie de cenaclişti sau/şi de supradotaţii de o anumită categorie) şi la nivelul activităţii neverbale (desen, tehnică redacţională ş.a.) ceea ce îi apropie de antrenaţi în domeniul figural (arte plastice). Fără a fi supradotaţi, nu sunt obişnuiţi, "banali", fiind instruiţi (în diferite grade), caracteristică prin care se situează - ipotetic - între supradotaţi şi obişnuiţi. Subgrupele de antrenaţi cuprind parţial subiecţi de aceeaşi vârstă ca în cazul celorlalte două eşantioane şi parţial subiecţi care au diferenţe de vârstă cronologică de 1-2 ani faţă de încadrarea pe tranşe anuale de antrenare (proporţiile medii ar fi de 70% faţă de 30%); numim subgrupele de antrenare: ***debutanţi, mijlocii şi avansaţi.*** Elemente distinctive ale antrenaţilor privesc motivaţia intensă (intrinsecă), tenacitatea, rezistenţa şi un nivel de plecare al potenţialului intelectual în general peste media obişnuiţilor exprimate în rezultatele şcolare bune şi foarte bune. În tot cazul, în Şcoala de jurnalism se petrece un fel de "selecţie naturală" destul de severă.

Un grup de control, eşantionul ***adolescenţilor obişnuiţi*** (n=102), subiecţi cu rezultate şcolare obişnuite.

Repartizarea subloturilor pe număr de subiecţi, vârstă şi sex

* *Subiecţii antrenaţi sunt dispuşi pe trei grade: debutanţi (19 băieţi şi 22*

de fete), mijlocii (17 băieţi şi 18 fete) şi avansaţi (14 băieţi şi 17 fete).

Subiecţi	15 ani			16 ani			17 ani			Total		
	B	F	T	B	F	T	B	F	T	B	F	T
Supradotaţi	11	12	23	9	12	21	13	11	24	33	35	68
Antrenaţi *	19	20	39	18	18	36	14	18	32	50	57	107
Obişnuiţi	19	19	38	13	17	30	13	21	34	45	57	102

3. Metoda de cercetare

3.1. Exigenţe metodologice

Obiectivul de a decela elemente de profil psihologic al adolescentului supradotat şi a celui antrenat într-o activitate formativă particulară (jurnalism), a reclamat recurgerea la un set de metode intercorelabile, apte să pună în evidenţă indicatori (variabile) de facturi relativ distincte dar intercorelabile şi pretabile la analize statistice elementare şi complexe. Din acest punct de vedere se punea problema validităţii procedeelor utilizate, aşa încât, în practică am recurs la probe verificate (validate) în cercetări de referinţă (aşa cum se va arăta mai jos, în prezentarea sumară a acestora). Întrucât ne-am propus dintru început (exigenţa decurgând din obiectivele lucrării) să utilizăm analiza factorială, am optat pentru probe care estimează performanţele experimentale ale subiecţilor (scoruri) cu ajutorul scalelor cu mai multe trepte pentru a asigura o cât mai ridicată acurateţe statistică (obiectivitate statistică) datelor şi intercorelaţiilor. În fine, am recurs la compararea rezultatelor loturilor de referinţă cu cele ale unui lot de

subiecţi obişnuiţi pentru a întemeia psihologic diferenţe statistice.

Prezentarea metodei de cercetare se va face pe categorii de teste utilizate.

3.2. Testul de inteligenţă J. Eysenck

Este compus din 8 subteste a câte 40 de itemi fiecare; itemii sunt 50 % verbali, 25 % figurali şi 25 % numerici, subtestele fiind echivalente. Scorul total - numărul de răspunsuri corecte (numărul de "probleme" corect rezolvate) poate fi subdivizat în scoruri de rezolutivitate verbală, figurală şi numerică, supuse analizei în funcţie de obiectivele cercetării.

În cercetarea românească, testul de inteligenţă a lui J. Eysenck a fost etalonat pe un lot reprezentativ de subiecţi (900 cercetători ştiinţifici) de către Gh. Iosif (1985).

Noi am utilizat doar primul dintre subteste, cu limita de timp de 40 minute.

3.3. Teste de creativitate

Pentru a obţine în condiţii de mare operativitate o informaţie cât mai concludentă cu putinţă asupra potenţialului creativ al adolescenţilor investigaţi, ne-am rezumat la aplicarea a două teste de creativitate, unul verbal - *Utilizări* (inedite) şi unul neverbal - *Cercuri*. Aceste teste au fost preluate ca formă generală din modelele lui Guilford, Wallach, Kogan, Carlier, incluzând şi unele adaptări operate de Neacşu şi colab. (1992). Forma utilizată a fost validată pe 600 subiecţi (420 antrenaţi creativ şi 180

obişnuiţi).

Indicatori de creativitate au fost cei binecunoscuţi asupra cărora există un anumit consens în cercetările de creativitate ca alcătuind parametri de potenţial creativ (fluenţa, flexibilitatea spontană, originalitatea, elaborarea).

Scorurile de creativitate, faţă de indicatorul de nivel intelectual IQ, sunt relative la rezultatele unei cercetări considerate şi, deci, nu furnizează etalonare sau tabele de referinţă. Rezultatele noastre (scorurile) sunt consonante cu cele obţinute în mai sus menţionata cercetare şi prezintă, în consecinţă, verosimilitatea necesară.

3.4. Testul de interese (T.I. - 1974)

Ca *"formă specifică a motivaţiei"* (Zörgö, 1966), interesele se raportează la *orientarea* persoanei spre obiectul conduitei sale, deci la planul valorilor personalităţii (Wallach şi Kogan punându-le pe prim plan); dintre câteva teste de interese, cel la care ne-am oprit (datorat lui I.Holban, 1974) ni s-a părut foarte actual ca "test de alegere" şi superior prin obiectivitatea asigurată răspunsurilor.

Testul este organizat pe trei sfere motivaţionale (intelectuală, practică şi socială). Prin sumarea rangurilor acordate itemilor unui fel de interes se obţine *scorul de interes*; acetor scoruri li se dă câte un nou rang, astfel că *ierarhia* realizată scoate simultan în evidenţă *intensitatea* unui interes sau altul şi *gradul de cristalizare* a fiecărui interes. Manualul testului permite un mod operativ de estimare a intereselor per subiect sau grupul de subiecţi: *intens constituit* (până la 10-12 puncte în cifră absolută),

mediu constituit (până la 20-22 puncte), *în curs de constituire* (până la 30 puncte) şi *intens difuz* (peste 30 puncte); trebuie luat în considerare şi rangul interesului. În acest mod, cifrelor - sugestiv matematic li se acordă o interpretare calitativă care se specifică într-un anumit fel pe fondul unui tablou de intercorelaţii cu alte variabile.

3.5. Chestionar de personalitate ("16 PF" - Cattell)

Percepând comportamentul ca pe o structură complexă cu componente analitice de abordare, Cattell (1957) face distincţie între trăsăturile *fundamentale* (dimensiuni independente ale personalităţii) şi trăsăturile de *suprafaţă*, scopul cercetărilor fiind obţinerea de date privind toate aspectele comportamentului uman numit *sfera personalităţii*. Folosind analiza factorială mai degrabă ca agent de descoperire decât ca principiu de clasificare, Cattell identifică 16 factori. Autorul descrie trăsăturile temperamentale care includ emoţionalitatea, precum şi trăsăturile de abilitate provenite fie din influenţe ereditare (abilitate fluidă) fie din experienţă (abilitate cristalizată).

Cei 16 factori de personalitate selectaţi de Cattell sunt prezentaţi bipolar (pe o scală de la 0: scor jos - la 10: scor înalt), unii dintre ei amintind de extraversie-introversie (ciclotimia, maturitatea emoţională, hiperexcitabilitatea ş.a.). Cattell afirmă că numai cunoaşterea precisă a întregului model al trăsăturilor care definesc persoana ca unicitate, se poate realiza o predicţie privind comportamentul acesteia într-o situaţie dată (Minulescu, 1996).

3.6. Chestionar de intro-, extraversiune

şi nevrotism (J. Eysenck) .

Elaborat sub titulatura EPI (Eysenck Personality Inventory - 1964) şi reelaborat prin cercetări detaliate în 1970, chestionarul conduce la interrelaţia existentă între trăsăturile de fenotip (nivel comportamental) şi genotip (nivel constituţional temperamental), adică la un model bidimensional al structurilor temperamentale descrise la intersecţia a două axe: introversiune - extraversiune şi nevrotism (emoţionalitatea) (Minulescu, 1996). Chestionarul cuprinde 57 de întrebări/item, iar în urma prelucrării răspunsurilor se obţin *scorul de introversie, extraversie (I-E)* şi *scorul de nevrotism (N).*

3.7. Chestionar privind comportamentul interpersonal*

Acest chestionar a fost elaborat de P.A.Mauger (1980) pentru a putea decela comportamentele *afirmative* (îndreptate spre îndeplinirea unor scopuri dezirabile, uneori în pofida obstacolelor sau opoziţiei altor persoane) de cele *agresive* (percepute ca originare în atitudini şi sentimente de ostilitate faţă de alţii). Chestionarul este structurat în patru părţi, având 272 itemi (cu posibilităţi de răspuns la alegere între "adevărat pentru mine" şi

* *Descrierea succintă în acest capitol a Chestionarului se justifică prin faptul că el a fost aplicat în cadrul modelului experimental descris aici, pe aceeaşi subiecţi, rezultatele sunt în curs de publicare iar contribuţia noastră va fi incorporată prin ceea ce are ea esenţial, în subsecvenţa Deschideri din capitolul de concluzii al acestei lucrări.*

"fals pentru mine"): *validitatea* (52 itemi) reflectă atitudinile faţă de test; *agresivitatea* (149 itemi) şi *interrelaţiile* (68 itemi). (Neconcordanţa în adiţionarea itemilor se datorează includerii unora dintre aceştia în două sau mai multe categorii de răspuns).

Scala de validitate include *negarea* (ezitarea admiterii unor slăbiciuni şi sentimente comune dar indezirabile social); *infrecvenţa* (tendinţa de a aproba itemi pe care mai puţin de 10 % din eşantionul normativ le-au confirmat); *impresia administrării* (gradul în care administrarea a jucat un rol în răspunsul subiectului).

Scala de agresivitate include *agresivitatea generală* (măsoară răspunsurile la o varietate de itemi incluzând comportamente agresive, sentimente şi atitudini); *atitudinea ostilă* (orientarea antagonistă faţă de ceilalţi, percepţie care poate justifica agresiunea ca propulsare în viitor sau ca autoprotejare); expresia *furiei* (un indicator al tendinţei de pierdere a controlului şi exprimare a furiei într-o formă directă. Expresia furiei trebuie distinsă de libertatea expresiei motivaţionale pe care Lazarus în 1971, o identifică cu un comportament asertiv); *nerecunoaşterea drepturilor* (tendinţa de a ignora drepturile celorlalţi în dorinţa de autoprotejare sau de câştigare a unor avantaje); *agresivitatea verbală* (folosirea vocabularului ca armă împotriva celorlalţi); *agresivitatea fizică* şi *agresivitatea pasivă* (exemplifică comportamente care indică indirect sau pasiv expresii ale agresivităţii).

Scala de afirmare include *afirmarea (generală) raţională* (măsură generală a modului de afirmare, conţinând itemi cu o largă cuprindere a comportamentelor explicite); *încrederea în sine* (expresia atitudinilor pozitive faţă de sine şi a autoîncrederii;

trebuie menţionat că este percepută şi ca abilitate în relaţii interpersonale: o persoană poate avea o imagine negativă proprie şi totuşi să se plaseze cu un scor înalt; de asemenea, o persoană cu o imagine de sine pozitivă, poate obţine un scor jos dacă se simte inadecvat într-o relaţie interpersonală); *iniţierea afirmării* (indicator al potenţialului de a fi conducător şi al tendinţei de a prelua un rol ascendent în grup. Comportamentele includ o frecvenţă înaltă a participării verbale în public şi o înclinare spre a face sugestii şi de a-şi exprima propriile opinii. Este etichetată de obicei ca intro-, extraversie, corelând - .49 - cu scala din Chestionarul lui Eysenck. Scorul jos indică lipsa de iniţiativă şi anxietatea); *apărarea afirmării* (reflectă comportamente în relaţie cu apărarea şi susţinerea drepturilor); *sinceritatea* (exemplifică bunăvoinţa de a comunica în mod evident a sentimentelor şi opiniilor chiar dacă expresia poate conduce la nepopularitate sau poate fi cauza unor confruntări cu alţii); *scala laudelor* (reflectă gradul de confort în momentul primirii sau acordării de laude); *cererea de ajutor* (bunăvoinţa de a cere rezonabil favoruri şi ajutor atunci când sunt necesare justificat, îndreptăţit) şi *refuzul solicitărilor* (tendinţa de a respinge solicitări, cereri, nerezonabile, incomode şi inoportune din partea altora).

Scala de interrelaţii cuprinde: *evitarea conflictelor* (persoanele cu un scor înalt pe această scală au tendinţa de eludare, ocolire a neînţelegerilor sau conflictelor cu alţii); *dependenţa* (gradul de dependenţă faţă de alţii. Comportamentele includ încrederea în alţii pentru ajutorul în luarea unor decizii; sentimente de putere sau slăbiciune; frica de pierdere a suportului altora şi căutarea atenţiei celorlalţi); *timiditatea* (tipuri de comportamente

sociale. Persoanele cu un scor înalt sunt social introverţi şi se simt mai confortabil în cadrul familiei sau în grupuri mici de prieteni, mai degrabă decât în grupuri mari).

3.8. Chestionar de percepere a evenimentelor nedrepte*

În contextul preocupărilor noastre, ne-am propus să abordăm şi problema trăirii evenimentelor nedrepte în ipostaza de victimă şi de persecutant, prezumând existenţa unor efecte (profile) diferenţiale la adolescenţi cu performanţe superioare (antrenaţi şi supradotaţi) faţă de cei obişnuiţi.

Premisa de la care am plecat este aceea că, dat fiind profilul psihologic general al adolescentului cu performanţe înalte (cu caracteristicile cunoscute din literatura de specialitate) am putea surprinde elemente de introiecţie-proiecţie, de mecanism psihologic al reactivităţii emoţional-intelectuale, suficient de relevante pentru a putea face inferenţe mai largi cu privire la modalităţile de raportare la evenimente nedrepte. În orice caz, calitatea de supradotat ar trebui să inducă şi comportamente particulare în comparaţie cu congenerii pe care-i considerăm obişnuiţi, dar şi cu cei antrenaţi în meseria de jurnalist, completând tabloul trăsăturilor din perspectiva disponibilităţilor de integrare

---

* *Descrierea succintă în acest capitol a Chestionarului se justifică prin aceea că rezultatele unei cercetări secvenţiale sunt deja publicate (vezi D. Stratilescu, 1996) şi prin aceea că în secvenţa Deschideri din capitolul de concluzii al acestei lucrări vom prezenta în esenţă contribuţia noastră la încercarea de a creiona profilul de personalitate al adolescentului performant.*

în mediul social.

Din chestionarul, elaborat după Mikula (1990) şi care cuprindea 22 itemi privind evenimentele nedrepte (şi care la autor fac parte din prima analiză de cluster), au fost selecţionaţi 20 itemi. Cei la care am renunţat - "tratament şi/sau arbitrariul birocratic al oficiliatăţilor, autorităţilor" este deja conţinut în clusterul 7 (prin itemii 7 şi 14), ca şi "acordare de gradaţii" care împreună cu "lipsa recunoaşterii efortului şi/sau performanţei" face parte din acelaşi cluster. Sub raportul conţinutului, itemii eliminaţi par a nu avea încă acoperire în comportamentele sociale specifice acestei vârste. În acest fel, este sigur că nu am introdus modificări de fond în structura testului.

În spiritul analizei de cluster, s-a ţinut seama că demarcaţiile conceptuale dintre cele propuse de Mikula nu apar ca fiind foarte nete, sau altfel spus, încadrarea unor itemi într-un cluster păstrează o comunalitate de conţinut cu alţi itemi aparţinând clusterului următor. De exemplu, între itemul (19) "dezavantajarea partenerului" - inclus în primul cluster "dezamăgirea cuiva" şi itemul (4) "trădarea încrederii" inclus în al doilea cluster "lipsa de loialitate", demarcaţia bazată pe indici statistici de intensitate nu corespunde întru totul asemănării şi afinităţii de conţinut între cei doi itemi, în sensul că în orice dezavantajare a partenerului este inclusă şi trădarea parţială a încrederii şi invers.

Tocmai pe baza acestui continuum de conţinut între clusteri aflaţi în proximitate, noi am încercat să-i reducem de la opt la patru, reunind în fiecare dintre aceştia din urmă câte doi clusteri învecinaţi; intenţia noastră a fost aceea de a adopta un număr mai mic de dimensiuni conceptuale explicative, adică de a reduce

varietatea (atomizarea) într-un spaţiu conceptual el însuşi restrâns - atitudinea faţă de evenimente nedrepte. În acest sens ni se par mai operaţionale următoarele patru dimensiuni pe care le numim convenţional factori:

A. Dezamăgirea cuiva prin lipsa de loialitate (itemii 2, 3, 4, 5, 6, 10, 18, 19);

B. Intruziunea egoist-autoritară în interesele/treburile altuia (itemii 11,16,17);

C. Tratamentul abuziv şi agresiv (itemii 1, 12, 13, 15);

D. Distribuirea inechitabilă de bunuri şi arbitrarietatea autorităţii (itemii 7, 8, 9, 14, 20).

Astfel, din cei 20 de itemi, gruparea finală în patru factori poate încerca o mai bună explicare a comportamentului şi atitudinilor celor trei subloturi în cele două ipostaze experimentale - victimă şi persecutant (făptaş).

3.9. Procedee statistico-matematice

Natura şi anvergura procedeelor statistico-matematice alese pentru proiectarea/prelucrarea datelor este în funcţie de tipul şi extensia unei cercetări date. În cazul de faţă, aşa cum se deduce din obiectivele prezentate, vom face apel la variate asemenea procedee, de la cele de prelucrare elementară până la cele de prelucrare complexă. Tipurile de analiză a datelor, care se impun, vor cuprinde mai întâi procedee de *prelucrare primară* - medii, procente, semnificaţia diferenţelor dintre acestea, cu scopul evident de a preleva un tablou de rezultate propriu categoriilor de subiecţi examinaţi - supradotaţi, antrenaţi şi obişnuiţi, de a compara acest

tablou cu rezultatele unor cercetări anterioare în direcţia confirmării acurateţei datelor şi, în fine, de a evidenţia eventuale diferenţe semnificative în direcţia întemeierii unor concluzii posibile asupra elementelor de specificitate proprii proiectului de cercetare. Dată fiind natura relativ distinctă a variabilelor urmărite - cognitive, motivaţionale etc. ca şi natura relaţiilor dintre variabilele de aceeaşi categorie, procedura statistico-matematică care ni se impune este *analiza corelaţională*, care dă seama de coerenţa trăsăturilor de configuraţie sau structura psihică mai complexă. Nu mai vorbim de faptul că pragul de semnificaţie al unor coeficienţi de corelaţie este de natură să ofere sugestii şi argumente cu privire la tipul de afinitate între variabile diferite, prin care s-ar caracteriza adolescenţa.

În sfârşit, aşa cum se înţelege şi din ipotezele lucrării, dacă nu am putut urmări evoluţia interacţiunii variabilelor în sens longitudinal, vom putea evidenţia cel puţin modalităţi de structurare a acestor variabile, adică de organizare în configuraţii factoriale definitorii pentru categoriile de subiecţi investigaţi, investite cu proprietatea unor cauze determinative - factori psihici - care pot apărea ca efecte ale unei anumite dezvoltări şi condiţii *sine qua non* al evoluţiei viitoare, scop în care am recurs la *analiza factorială*. Conectând rezultatele la consensurile existente în aria cercetărilor de acest gen, vom proceda necondiţionat şi permanent la o valorificare calitativă a datelor sub semnul analizei de conţinut.

IV. REZULTATELE CERCETĂRII
Analiza pe dimensiuni investigate

A. Analiză primară

1. Câteva criterii

Necesitatea analizei - eventual detaliate - asupra datelor primare (medii, proporţii, distribuţii, semnificaţii ale diferenţelor dintre medii etc.) decurge din acele obiective ale cercetării care vizează, odată cu argumentele de validitate a metodelor proiectate, acurateţea metodologică şi afinitatea electivă a indicatorilor-descriptori ai profilului de personalitate propriu adolescentului performant.

În afara raportării rezultatelor la etaloanele probelor şi/sau la rezultatele comparabile din alte cercetări, examinarea datelor va fi organizată potrivit unor criterii metodologice aplicabile la tipul de cercetare întreprins - dimensiuni psihice proiectate/investigate, eşantioane de subiecţi etc. precum:

- performanţele experimentale medii ca expresii ale gradului şi tipului de antrenare cognitivă ale eşantioanelor investigate, respectiv compararea rezultatelor adolescenţilor supradotaţi, antrenaţi (jurnalişti) şi obişnuiţi;
- efectele influenţelor pe care dezvoltarea/antrenarea abilităţilor cognitive le au în mod necesar asupra

profilului de personalitate în adolescenţă, respectiv, sinergia trăsăturilor cognitive, motivaţionale şi personologice;

- evoluţiile probabile ale rezultatelor în raport cu subetapele de vârstă anuală cuprinse în adolescenţă, respectiv, aspectele longitudinale ale cristalizării profilului de personalitate specific;
- sensul unor deosebiri de performanţă experimentală a adolescenţilor sub raportul apartenenţei la sex;
- argumente psihologice prezumabile, decurgând din efectele specifice antrenării şi modelării personalităţii adolescentului performant, pentru o inserţie a cercetării psihologice în potenţarea formativităţii proceselor de instruire-educaţie.

Sperăm astfel să obţinem rezultate certe, dar şi deschideri pentru cercetări ulterioare de mai mare amploare. Tipul de investigaţie adoptat este orientat cu precădere pe aspecte diferenţiale sub specia unei psihologii *developmentale*; el nu-şi putea propune şi o imagine psihodiagnostică, de referinţă, a adolescentului obişnuit, pentru aceasta există şi cercetări experimentale de anvergură şi sinteze teoretico-metodologice pertinente asupra cărora ne-am oprit în cap. I şi cap. II (de aceea, dacă, totuşi ne vom referi, rareori, la datele medii ale celor trei subloturi investigate, o vom face numai din raţiuni de comparaţie statistică în sine).

Obiectul-ţintă pentru noi este portretul psihologic - fie şi parţial - **al adolescentului performant.**

2. Factorul cognitiv în adolescenţă

2.1. Niveluri şi particularităţi ale gândirii convergente

Între o examinare a performanţelor experimentale privitoare la inteligenţă în termeni de IQ şi o alta în termeni de scoruri medii, am preferat-o pe cea de a doua, fie şi numai pentru a păstra o necesară consecvenţă în tratarea şi compararea tuturor datelor (este ştiut că transformările în expresii numerice de tip IQ nu sunt posibile în sfera creativităţii şi cu atât mai puţin la nivelul trăsăturilor de personalitate); aceasta nu exclude cazurile în care, prin invocarea unor date de referinţă cunoscute în expresii IQ, nu vom recurge şi la astfel de expresii.

Examinarea datelor în modalitatea analizei primare se va produce în perspectiva a patru criterii: tipul de antrenare (cognitivă), aspecte longitudinale, apartenenţa la sex şi relaţia verbal-nonverbal.

Rezultate medii pe categorii de subiecţi. În cadrul celor mai generale date din sfera cogniţiei, adică a celor de gândire convergentă, ne interesează înainte de toate o primă constatare/confirmare pe direcţia ipotezei după care compararea celor trei categorii de subiecţi cercetaţi (eşantioanele de supradotaţi, antrenaţi şi obişnuiţi) ar trebui să se soldeze cu evidenţierea unor niveluri diferite de rezolutivitate, fie şi numai în privinţa anumitor abilităţi ale inteligenţei (tabelul nr. 1).

Tabelul nr.1 Scoruri medii de inteligenţă.

Reţinem, în primă instanţă, rezultatele medii care disting

cele trei eşantioane experimentale sub raportul abilităţilor

Subiecţi / Var. de inteligenţă	Supradotaţi		Antrenaţi		Obişnuiţi		Total	
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
Verbală	8,24	1,76	6,64	1,17	4,69	1,48	6,23	2,21
Figurală	4,86	1,39	3,56	1,32	2,30	1,49	3,35	1,83
Numerică	4,24	0,94	3,21	1,05	2,86	1,06	3,43	1,71
TOTAL	17,32	1,80	13,41	2,41	9,85	2,54	13,04	4,02

convergente: 17,32 pentru supradotaţi, 13,41 pentru antrenaţi şi 9,85 pentru obişnuiţi ceea ce, în termenii diferenţelor de medii, între supradotaţi şi celelalte două eşantioane, ca şi între antrenaţi şi obişnuiţi se constată o "distanţă" înalt semnificativă ($p < .001$, în toate cazurile). În privinţa abilităţilor componente ale inteligenţei, exceptând diferenţa nesemnificativă dintre inteligenţa numerică la antrenaţi (3,21) şi la obişnuiţi (2,86) ca şi tendinţa de semnificaţie a diferenţei dintre mediile pentru inteligenţa figurală între supradotaţi (4,86) şi antrenaţi (3,56), toate celelalte diferenţe existente între mediile oricărui eşantion pentru aceeaşi abilitate considerată - verbală, figurală, numerică - sunt înalt semnificative.

S-ar putea conchide, pe acest temei, că din perspectiva locului privilegiat şi atribuit inteligenţei în statuarea diferenţelor de nivel intelectual între subiecţi supradotaţi şi obişnuiţi, este îndreptăţit să atribuim testului de inteligenţă J. Eysenck calitatea de probă pertinentă în distingerea nivelurilor "extreme" de inteligenţă. Mai mult, se invederează că cel de al treilea eşantion investigat de noi (jurnalişti) se situează relativ echidistant faţă de celelalte

eşantioane, diferenţele de scor mediu fiind convingător semnificative, în majoritatea cazurilor, chiar dacă, în cifre absolute, el pare ceva mai aproape de eşantionul adolescenţilor obişnuiţi.

Semnificaţia particulară a acestui rezultat este una de semn, de simptom: este posibil ca diferenţa de nivel intelectual să nu fie un "accident" fără urmări în alte planuri ale personalităţii - creativitate, motivaţie, trăsături personologice, iar aceasta ne-ar plasa favorabil pe direcţia detectării profilului de personalitate adolescentină performantă.

Întemeierea semnificaţiei nemijlocite şi a aşteptării la care tocmai am făcut referire, stă şi în comparaţia rezultatelor noastre cu cele ale unei cercetări cu acelaşi test de inteligenţă, pe un lot de peste 1000 subiecţi - cercetători ştiinţifici - de către Gh.Iosif (1985): pentru un scor mediu de 14,56, autorul stabileşte un IQ mediu de 110 puncte; în cercetarea noastră, scorului mediu al supradotaţilor îi corespunde un IQ mediu de 117 puncte, celui al antrenaţilor de 107 puncte iar celui al adolescenţilor obişnuiţi - un IQ de 99 puncte. Să acceptăm că toate nivelurile astfel stabilite se înscriu în limitele deosebirilor normale, cel puţin în sensul că supradotaţii formează o categorie compactă, "sever" selecţionată şi diferită pe criteriul înaltelor performanţe de tip *olimpic*, că antrenaţii aparţin unei categorii supramedii (consecinţă a unui tip special de exerciţii formative pentru carieră) şi că obişnuiţii se înscriu perfect în jurul cotientului mediu de inteligenţă în adolescenţă.

Aspecte dinamice. Prin forţa lucrurilor, în cazul acestei cercetări nu ne vom putea ocupa decât de câteva aspecte de dinamica dezvoltării abilităţilor inteligenţei pentru bunul motiv că nu cunoaştem în ce mod s-au constituit aceste abilităţi anterior vârstei

de 15 ani, în preadolescenţă. Avem de a face, totuşi, cu un punct de plecare - testarea noastră de la începutul adolescenţei. În această perspectivă, o inferenţă specificată pentru fiecare din cele trei eşantioane investigate (în funcţie de gradul diferit de dezvoltare/antrenare) este certă: subiecţii aparţin unor categorii de adolescenţi semnificativ diferite ca nivel de inteligenţă şi, foarte probabil, ca tip de structurare a principalelor abilităţi convergente care dau „expresia totală" a inteligenţei. Ne rămâne să vedem cum se prezintă modurile de evoluţie a inteligenţei în fiecare categorie de apartenenţă a adolescenţilor cercetaţi (tabelul nr. 2).

Tabelul nr. 2 Scoruri medii de inteligenţă pe ani succesivi de vârstă/antrenare

a. Supradotaţi

b. Antrenaţi

c. Obişnuiţi

Vârstă cronologică / Inteligenţă	14.6 - 15,11 ani		16,00 - 16,11 ani		> 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Verbală	7,79	1,32	8,22	1,35	8,76	0,77
Figurală	4,75	1,15	4,83	1,19	5,00	0,84
Numerică	4,00	0,83	4,13	0,87	4,62	0,86
Total	16,54	1,77	17,17	2,04	18,38	1,63

Notă: *Începând cu tabelul nr. 3, am consemnat valorile lui t cu trei*

Nivel antrenare / Inteligenţă	Debutanţi		Mijlocii		Avansaţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
Verbală	6,10	1,14	6,83	1,18	7,12	0,96
Figurală	3,22	1,06	3,74	1,31	3,81	0,95
Numerică	2,96	0,92	3,29	0,93	3,48	0,96
Total	12,27	1,92	13,86	2,07	14,42	1,61

zecimale şi, uneori, cu semnul „–" ceea ce indică faptul că

Vârstă cronologică / Inteligenţă	14.6 - 15,11 ani		16,00 - 16,11 ani		> 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Verbală	4,29	1,45	4,83	1,68	5,01	1,23
Figurală	2,03	1,44	2,00	1,38	2,88	1,49
Numerică	2,84	1,00	3,00	1,14	2,76	0,99
Total	9,16	2,19	9,83	2,55	10,65	2,74

semnificaţia diferenţei este „în favoarea" celui de al doilea dintre eşantioanele comparate.

Din aceste tablouri de date, câteva scoruri medii nuanţează demarcaţia între eşantioane potrivit nivelului abilităţilor inteligenţei. Poate cel mai concludent este faptul că, între cele două scoruri „extreme" de inteligenţă (respectiv, 9,16 - scor mediu

pentru adolescenţi obişnuiţi de 15 ani şi 18,38 - scor mediu pentru supradotaţi de peste 17 ani), diferenţele de nivel dintre cele trei eşantioane apar marcate, la prima vedere, astfel: cel mai mare scor mediu al obişnuiţilor (10,65 la peste 17 ani) este semnificativ mai mic faţă de cel mai scăzut scor mediu al antrenaţilor (12,27 la debutanţi), iar - mai departe - cel mai ridicat scor mediu al antrenaţilor (14,42 la avansaţi) este semnificativ mai mic decât cel mai scăzut scor mediu al supradotaţilor (16,54 la 15 ani).

În afara nuanţărilor pe care acest rezultat le aduce cu privire la distincţia de nivel potrivit scorului mediu de inteligenţă al celor trei eşantioane de adolescenţi, el mai constituie temeiul de la care pornind se pot face anumite inferenţe longitudinale. Înainte de toate, această stare de fapt proprie scorurilor „totale" de inteligenţă marchează o tendinţă, dacă nu o caracteristică generală, şi nu este obligatoriu ca raporturile să se păstreze automat în privinţa componentelor inteligenţei.

Datele aduc nuanţări necesare cu privire la distincţia netă de nivel între scorurile medii de inteligenţă ale eşantioanelor de adolescenţi. Cea mai importantă dintre nunaţări este instanţierea unui eşantion de antrenaţi cognitiv între tradiţionalele populaţii comparate cu scopul definirii supradotării.

În perspectiva analizei dinamice ca şi în aceea a decelării unor condiţionări psihologice ale progresului cognitiv în adolescenţă, pentru noi este deosebit de importantă problema antrenării disponibilităţilor psihice (îndeosebi a celor cognitive, cu efectele lor mai largi în planul personalităţii) şi de aceea se cuvine

să mai insistăm asupra acestei probleme, măcar pentru că ne lipseşte o teorie psihologică propriu-zisă a antrenării. Este compararea celor trei eşantioane de subiecţi (probate ca semnificativ diferenţiate sub raportul disponibilităţilor cognitive) posibilă în afara unui criteriu clar şi plauzibil? Desigur că vom răspunde afirmativ precizând chiar că, date fiind anumite distincţii speciale între eşantioane, noi tocmai am găsit un criteriu valid: *antrenarea cognitivă*; ea face posibilă, în acelaşi timp, şi diagnoza efectelor de creştere în condiţii determinate, controlabile, şi surprinderea elementelor de specificitate. În principiu, orice proces de instruire, presupunând reguli, criterii, metode etc. se identifică chiar cu activitatea de achiziţie productivă, iar când aceasta din urmă este direcţionată potrivit unui program de paşi cu finalităţi formative, ia înfăţişarea antrenării psihice (mai tranşant exprimată în plan cognitiv şi comportamental).

Din aceste puncte de vedere, într-o înţelegere nerestrictivă, cele trei eşantioane de adolescenţi au note comune decurgând din activitatea de instruire şcolară şi note specifice generate de nivelul şi felul activităţilor „extraşcolare" (cum este cazul supradotaţilor şi jurnaliştilor). Pentru cercetarea de faţă, antrenarea jurnaliştilor este evidenţiată de dispunerea scorurilor medii (tabelul nr. 2) după o regulă care pare a dicta dispunerea datelor şi pentru supradotaţi. Deosebirile nu exclud comparaţiile posibile cu adolescenţi obişnuiţi. Odată făcute comentariile privitoare la antrenare ne întoarcem la aspectele dinamice, din punctul de vedere al diferenţelor dintre medii (tabelul nr. 3).

Tabelul nr. 3. Semnificaţia diferenţelor dintre medii

A. Distincţii intracategoriale sau intraeşantioane

a. Supradotaţi

b. Antrenaţi

Variabila de inteligenţă	15 - 16 ani		16 - 17 ani		15 - 17 ani	
	t	p	t	p	t	p
Verbală					-2.959	.004998
Figurală						
Numerică					-2.441	.018800
Total			-2.157	.036704	-3.611	.000791

Variabila de inteligenţă	Debutanţi-Medii		Medii- Avansaţi		Debutanţi-Avansaţi	
	t	p	t	p	t	p
Verbală	-2.752	.007443			-4.077	.000119
Figurală					-2.433	.017494
Numerică					-2.384	.019801
Total	-3.461	.000895			-5.034	.000004

c. Obişnuiţi

Variabila de inteligenţă	15-16 ani		16-17 ani		15-17 ani	
	t	p	t	p	t	p
Verbală					-2.227	.089136
Figurală			-2.437	.017691	-2.473	.015827
Numerică						
Total					-2.560	.012606

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ

B. Distincţii intercategoriale sau intraeşantioane

Subiecţi / Variabila	SUPRADOTAŢI - ANTRENAŢI		SUPRADOTAŢI - OBIŞNUIŢI		ANTRENAŢI - OBIŞNUIŢI	
	t	p	t	p	t	p
Verbal	8.14	.00000±	15.98	.00000±	7.30	.00000±
Figural	5.91	.00000±	11.41	.00000±	4.72	.000004
Numeric	5.99	.00000±	10.42	.00000±	5.28	.00000±
Total	10.99	.00000±	22.90	.00000±	8.71	.00000±

a. Supradotaţi- antrenaţi

Subiecţi / Variabila	Supradotaţi 15 ani - Debutanţi		Supradotaţi 16 ani - Mijlocii		Supradotaţi 17 ani- Avansaţi	
	t	p	t	p	t	p
Verbal	5.47	.000001	4.15	.000113	6.52	.00000±
Figural	5.44	.000001	3.18	.002376	4.67	.000023
Numeric	4.58	.000022	3.48	.000974	4.35	.000068
Total	8.90	.00000±	5.99	.00000±	8.68	.00000±

b. Antrenaţi-obişnuiţi

Subiecţi / Variabila	Debutanţi - 15ani Obişnuiţi		Mijlocii - 16 ani Obişnuiţi		Avansaţi - 17ani Obişnuiţi	
	t	p	t	p	t	p
Verbal	6.19	.00000±	5.60	.00000±	7.73	.00000±
Figural	4.21	.000069	5.19	.000002	2.94	.004479
Numeric					2.97	.004198
Total	6.72	.00000±	7.02	.00000±	6.68	.00000±

c. Supradotaţi -obişnuiţi

Subiecţi / Variabila	15 ani		16 ani		17 ani	
	t	p	t	p	t	p
Verbal	9.59	.00000±	7.89	.00000±	12.55	.00000±
Figural	7.80	.00000±	7.79	.00000±	5.94	.00000±
Numeric	4.72	.000014	3.94	.000247	7.09	.00000±
Total	13.90	.00000±	11.31	.00000±	11.70	.00000±

Cu privire la evoluţia potenţialului cognitiv la supradotaţi, calculul semnificaţiei diferenţelor dintre medii ne dezvăluie următoarele rezultate: între subgrupele de 15 şi de 16 ani scorurile medii pe "total" inteligenţă sau pe variabilele componente nu prezintă nici o diferenţă semnificativă (ceea ce s-a realizat la finele preadolescenţei nu este semnificativ depăşit ca nivel, în ciuda unor creşteri vizibile de scor, în cifre absolute); între subgrupele de 16 şi de 17 ani, o singură diferenţă este statistic semnificativă şi anume expresia „totală" a inteligenţei; în fine, între subgrupele de 15 ani şi de 17 ani, două din trei variabile componente ale inteligenţei - cea verbală şi cea numerică, precum şi expresia „totală" a inteligenţei prezintă diferenţe înalt semnificative. Prin urmare, în supradotare, dezvoltarea capacităţilor convergente este departe de a apărea ca un proces în salturi spectaculoase anuale care ar atinge fiecare abilitate componentă a inteligenţei. Din contră, la o primă privire a datelor, creşterea performanţei experimentale apare ca un proces „lent", constant şi continuu; la o a doua privire, mai profundă, din perspectiva semnificaţiilor respectivei creşteri, reţinem ca fiind propriu supradotaţilor o dezvoltare marcată de deosebiri neîndoielnice între cele trei tranşe de vârstă anuală: o creştere fără

semnificaţii particulare de la 15 la 16 ani (unde, totuşi, doar abilitatea verbală şi expresia totală a inteligenţei se apropie de un prag-limită al semnificaţiei diferenţelor), un salt semnificativ în expresia totală a inteligenţei de la 16 la 17 ani (unde, de asemenea, creşterea în planul abilităţii verbale este evident mai ridicată) şi, în fine, un progres marcat statistic ca semnificativ la nivelul inteligenţei verbale şi numerice, dar mai ales în expresia totală a inteligenţei, între 15 ani şi 17 ani (caz în care va trebui să mai observăm că în planul inteligenţei figurale nu este improbabil să avem de a face cu atingerea unui „platou" pe care paşii de creştere sunt mici, după preadolescenţă, fapt interpretabil ca realizare a unei saturaţii în dezvoltarea acestei abilităţi).

Chiar dacă socotim că nu are o relevanţă aparte, vom nota că, în două situaţii, băieţii apar ca mai înzestraţi (sau mai devreme potentaţi) decât fetele, în aspectul figural al inteligenţei ($t = 2.308$, $p = 0.0241$) şi în expresia totală a inteligenţei ($t = 2.496$, $p = 0.0151$).

Cu privire la *evoluţia potenţialului cognitiv al antrenaţilor* (jurnalişti) (tabelul nr. 2. b.), semnificaţiile diferenţelor dintre scorurile medii pe grade (ani) de antrenare (reamintim: paralel cu studiile obişnuite, liceale sau universitare) sunt dispunse relativ diferit: între subgrupele de debutanţi (un an de pregătire în jurnalism) şi mijlocii (doi ani de pregătire), două scoruri medii sunt semnificativ diferite (inteligenţa verbală şi inteligenţa în expresie totală; între subgrupele de mediu antrenaţi şi de avansaţi (trei ani de pregătire) nu există nici o diferenţă semnificativă de scor mediu; în fine între subgrupele de avansaţi şi de începători, toate cele patru scoruri medii calculabile sunt semnificativ mai ridicate la avansaţi. În cadrul acestui subeşantion, băieţii apar ca

superiori fetelor la inteligenţa numeircă (mediile fiind, respectiv, 3,42 şi 3,04, t = 2,1210 iar p = .0363).

Prin urmare, în ceea ce apare ca fiind propriu adolescenţilor antrenaţi, reţinem că, de la nivelul *debutant* la cel *mijlociu*, are loc o creştere semnificativă a disponibilităţilor convergente verbale şi a inteligenţei în expresia ei „totală"; de la nivelul *mijlociu* la cel de *avansat*, creşterile sunt prezente în cifre absolute, însă nu şi sub raportul semnificaţiei diferenţelor; în fine, între nivelul *debutant* şi cel de *avansat*, consecinţă firească a acumulărilor cantitative şi evoluţiei de fond, atât la nivelul celor trei abilităţi convergente componente, cât şi la cel al expresiei „totale" a inteligenţei, progresul este incontestabil semnificativ, mai pregnant în planul abilităţii verbale şi în expresia „totală" a inteligenţei. În plus, băieţii apar ca mai înzestraţi decât fetele în planul abilităţii numerice. Ni se impune, în cazul acestui tip de antrenare a disponibilităţilor cognitive, creşterea abilităţii verbale - condiţie *sine qua non* a dezvoltării rezolutivităţii cognitive şi progresul cu cea mai ridicată semnificaţie a inteligenţei în solidaritatea intimă a disponibilităţilor care o compun (potrivit testului utilizat).

Cu privire la *evoluţia potenţialului cognitiv al adolescenţilor obişnuiţi* (tabelul nr. 2. c.), semnificaţia diferenţelor între scorurile medii de inteligenţă, parţial asemănătoare, parţial diferenţiate faţă de imaginile proprii celorlalte două eşantioane, se prezintă astfel: între performanţele experimentale ale adolescenţilor de 15 ani şi de 16 ani, chiar dacă surprindem creşteri în cifre absolute, ele nu sunt statistic semnificative; între performanţele experimentale ale adolescenţilor de 16 ani şi de 17 ani, numai într-o modalitate a inteligenţei apare o diferenţă semnificativă, cea figurală; între aceleaşi

performanţe experimentale, la subgrupele de 15 ani şi de 17 ani, în trei din patru cazuri, apar diferenţe semnificative de medii şi anume inteligenţa verbală, inteligenţa figurală şi inteligenţa în expresie „totală", Vom mai adăuga că, în cazul uneia singure dintre modalităţile inteligenţei - cea figurală, fetele sunt semnificativ superioare băieţilor (mediile: 2,84 faţă de 2,31, t = 2.059, p = .0421).

În consecinţă, în cazul adolescenţilor obişnuiţi (lot de comparaţie), nu se constată un progres semnificativ statistic de la 15 ani la 16 ani; apare un asemenea progres numai în privinţa inteligenţei figurale, de la 16 la 17 ani; în fine, din compararea performanţelor experimentale constatate la graniţa dintre preadolescenţă şi adolescenţă (15 ani) şi sfârşitul adolescenţei (peste 17 ani), se relevă un cert progres, în sensul atingerii unui nivel semnificativ mai ridicat în planul a două abilităţi componente ale inteligenţei - verbală şi figurală, cea de a doua la un prag superior, precum şi în planul inteligenţei „totale". În unele situaţii, în cifre absolute (vezi cele două abilităţi neverbale ale inteligenţei), scorul mediu la ani mai mari este egal sau mai mic decât la ani mai mici, ca şi când nivelul de abilitate atins ar reprezenta o limită de sus pe care procesul instructiv din şcoală nu-l mai poate stimula (antrena); să adăugăm că, la adolescenţii obişnuiţi, fetele apar ca semnificativ mai înzestrate în planul abilităţii numerice decât băieţi.

*

* *

În examinarea aceloraşi particularităţi ale gândirii convergente la adolescenţi, o seamă de date ne sunt furnizate de scorurile medii în *factorul B* (de nivel intelectual - abstract, înalt vs. concret, scăzut sau de acces la abstracţie, din Chestionarul „16 PF" al lui

R.B. Cattell). După cum este cunoscut, numărul de itemi este relativ redus (13) şi în consecinţă, scorul subiecţilor individuali sau scorul mediu al grupurilor oferă mai curând tendinţe decât cote-test în termeni de IQ diagnosticat. Respectivele scoruri apar în general pozitiv corelate cu performanţele la testele de inteligenţă, dar şi cu intensitatea constituirii unor trăsături de personalitate ca suspiciunea, avertizarea socială, sumisiunea/dominanţa etc. Noi ne propunem pentru moment, să surprindem unele proprietăţi ale tipului şi nivelului intelectual corelative cu caracteristici ale gândirii convergente mai sus examinate (tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4. Scoruri medii de vivacitate intelectivă

a. Supradotaţi

14,6-15,11 ani		16,00-16,11 ani		17 ani şi >		Total lot	
M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
9.12	.95	9.39	.58	9.57	.51	9.51	.63

b. Antrenaţi

Debutanţi		Medii		Avansaţi		Total lot	
M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
7.43	1.58	8.51	1.14	9.19	1.34	8.30	1.35

c. Obişnuiţi

14,6-15,11 ani		16,00-16,11 ani		17 ani şi >		Total lot	
M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
6.32	1.47	7.53	1.63	8.12	1.30	7.27	1.65

Structura disponibilităţilor intelective cerută de rezolvarea itemilor *factorului B* poate fi considerată în mare, similară cu aceeaşi structură presupusă de rezolvarea itemilor din testul Eysenck (proporţia cea mai mare a itemilor verbali, proporţia moderată a itemilor figurali şi numerici), aşa încât aşteptarea unor rezultate comparabile şi complementare este repede satisfăcută; criteriile de analiză rămân aceleaşi - tipul de creştere a performanţei experimentale, nivelul rezolutivităţii în dependenţă de caracteristicile fundamentale ale celor trei eşantioane, aspectele de continuum evolutiv şi aspectele de specificitate.

Creşterea scorurilor de la o subetapă de vârstă (anuală) la alta, respectiv, de la un grad de antrenare la altul apare ca o caracteristică generală, indiferent de notele diferenţiatoare ale eşantioanelor cercetate (de la 9,12 la 9,57 în cazul supradotaţilor, de la 7,43 la 9,19 în cazul antrenaţilor, şi de la 6,32 la 8,12 în cazul adolescenţilor obişnuiţi). Să reţinem că cea mai spectaculoasă creştere este proprie adolescenţilor obişnuiţi (între subgrupa de 14 - 15 ani şi cea de peste 17 ani diferenţa dintre medii este dată de $p = 0.0000\pm$), că o creştere moderată dar certă (semnificativă) este proprie adolescenţilor antrenaţi (de la 7,43 în cazul debutanţilor la 9,19 în cazul avansaţilor, semnificaţia diferenţei fiind dată de $p = 0.00000\pm$) şi, în fine, că o creştere *lentă* dar sesizabilă, fără semnificaţii statistice ferme este proprie supradotaţilor.

Eventuala aşteptare de a întâlni creşteri mari de scor mediu la supradotaţi şi mai mici la adolescenţii obişnuiţi ar putea ţine de o inducţie spontană cu posibile conotaţii mitologice. Realitatea trebuie privită prin luarea în consideraţie simultan a două criterii:

tipul de creştere şi nivelurile de "plecare" şi de "ajungere". Fiind consemnat mai sus tipul de creştere a performanţei, să punem în lumină deosebirea de nivel al rezolutivităţii şi atunci constatăm, ca şi în cazul scorurilor la testul Eysenck, că între cele trei eşantioane performanţele medii generale sunt semnificativ diferenţiate (9,51 la supradotaţi, 8,30 la antrenaţi şi 7,27 la obişnuiţi, în toate cazurile $p = 0.0000\pm$).

Totuşi, între cele trei eşantioane, judecând diferenţele prin comparaţii pe „verticală", între subgrupe anuale de vârstă/antrenare, vom reţine:

- scorul mediu cel mai mic aparţine adolescenţilor obişnuiţi, de la 14,6 la 15,11 ani (6,32):
- scorul mediu cel mai mare revine adolescenţiior supradotaţi de peste 17 ani (9,57);
- scorul mediu cel mai mare al adolescenţilor obişnuiţi (8,12) se situează între scorul mediu al antrenaţilor - debutanţi (7,43) şi scorul mediu al antrenaţilor cu pregătire medie (8,51);
- scorul mediu cel mai mare al adolescenţilor antrenaţi-avansaţi (9,19) este practic egal cu scorul cel mai mic al adolescenţilor supradotaţi de 14,6-15,11 ani.

Extragem, prin urmare, ideea de continuum în dezvoltarea brianţei intelectuale la adolescenţi în sensul că fiecare subcategorie de subiecţi depăşeşte ca scor mediu cu o tranşă de vârstă o altă subcategorie de subiecţi situată mai jos din punctul de vedere al rezultatelor antrenării disponibilităţilor convergente. Altfel exprimând raporturile dintre performanţele experimentale medii în termenii de spor sau creştere, procesul comun de instruire şcolară este „depăşit" de rezultatele unei antrenări cognitive consecvente a

factorului intelectual, iar acestea sunt „depăşite", de asemenea, cu 1-2 trepe de starea sau potenţialitatea proprie supradotării.

În sensul validităţii rezultatelor şi interpretărilor noastre, invocăm spre comparaţie, rezultatele medii în factorul B, consemnate de R.B. Cattell şi de C. Zahirnic şi colab. (1973) pe eşantioane reprezentative, respectiv 9,08 şi 8,44: este cel puţin verosimil ca adolescenţii supradotaţi să aibe un scor mediu mai mare, ca adolescenţii antrenaţi să aibe un scor mediu aproximativ egal cu subiecţii din eşantionul reprezentativ românesc şi, în fine, ca adolescenţii obişnuiţi să aibe un scor mediu mai mic (7,27), dar apropiat de scorul eşantionului Zahirnic atunci când luăm în seamă adolescenţi de peste 17 ani (8,12 faţă de 8,44; să nu ignorăm faptul că eşantionul lui Zahirnic a cuprins tineri de vârste puţin mai mari decât cea a adolescenţilor obişnuiţi, precum şi un procent de cadre de conducere).

Sinteză cu privire la structurarea şi dezvoltarea disponibilităţilor convergente

Din analiza primară se profilează, în diferite grade, confirmări de ipoteze sau de implicaţii necesare ale lor privitoare la metodă şi la indicatorii psihologici (concepte) relevaţi de acestea.

★ S-a obţinut cea mai evidentă confirmare a existenţei unui subeşantion de adolescenţi - între supradotaţi şi obişnuiţi - cu performanţe experimentale aproximativ echidistante şi semnificativ depărate; rezultatul este un efect al unui anumit tip de antrenare cognitivă, consecventă care poate sugera, în bună măsură, căile şi mecanismele de dezvoltare psihică proprii supradotaţilor, cu consecinţe utile pentru psihodiagnoza şi psihopedagogia instruirii;

★ Între elementele de asemănare a celor trei subeşantioane reţinem: puţine (uneori absente) diferenţe semnificative ale scorurilor medii în cazul comparării subloturilor de 15 ani şi de 16 ani; multe (uneori totale) diferenţe semnificative între scorurile medii ale subloturilor de 15 ani şi de 17 ani (respectiv, între începutul şi sfârşitul adolescenţei); prezenţa (identică din punct de vedere cantitativ) a câte unei diferenţe semnificative între scoruri medii în cazul comparării subloturilor de 16 şi 17 ani (inteligenţă figurală la adolescenţii obişnuiţi, inteligenţa „totală" la supradotaţi şi tendinţă de semnificaţie la inteligenţa verbală în cazul antrenaţilor). Natura asemănărilor este dată în expresie cantitativă, iar dacă centrăm atenţia asupra expresiei calitative a comparaţiilor atunci ni se impun specificităţile.

Evident, asemănările au ca substrat efectul impactului formativ ale aceluiaşi proces instructiv şcolar, deosebirile au ca substrat zestrea genetică maximizată sub înrâurirea unor factori facilitatori (metodă, climat de dezvoltare, inclusiv efortul personal de autodezvoltare potenţat de motivaţia intrinsecă).

★ *Adolescenţii obişnuiţi* obţin scoruri medii de inteligenţă de nivel comun unanim cunoscut în cercetarea psihologică şi prezintă o traiectorie de dezvoltare de genul „simplei" creşteri datorate instruirii generale; relevant este faptul că această creştere se petrece accentuat pentru inteligenţa figurală (rezolutivitate simbolică), slab pentru inteligenţa verbală şi nul pentru inteligenţa numerică, efectul la nivelul inteligenţei „totale"

resimţindu-se ca semnificativ abia la peste 17 ani (comparativ cu 15 ani); în ciuda acestei creşteri, dispersiile scorurilor individuale în jurul mediei, rămân cele mai mari.

★ *Adolescenţii supradotaţi* obţin scoruri medii de inteligenţă la nivel superior, fapt unanim cunoscut în cercetarea psihologică, dar prezintă o traiectorie de dezvoltare de genul cumulării achiziţiilor la nivelul „total" al inteligenţei pe parcursul tuturor subetapelor adolescenţei, traiectorie marcată de evoluţia progresivă aparent lentă, „saturată" a inteligenţei figurale; relevant este faptul că evoluţia inteligenţei la aceşti subiecţi este caracterizată printr-o certă omogenitate de structură între variabile şi printr-o dispersie mai mică a scorurilor individuale în jurul mediei eşantionului.

★ În fine, *adolescenţii antrenaţi*, plasaţi prin performanţa lor experimentală medie între celelalte două eşantioane, cunosc creşteri semnificative de la debut la "stadiul" mijlociu, pentru inteligenţa verbală (condiţie decisivă a oricărui progres relevant, în perspectivă), precum şi pentru inteligenţa „totală" (aproximativ ca la supradotaţi); ei nu manifestă un salt spectaculos de la stadiul mijlociu la cel avansat, în schimb, performanţele experimentale medii la stadiul avansat sunt pronunţat semificativ mai înalte decât cele din stadiul de debut, pentru toate abilităţile inteligenţei ca şi pentru inteligenţa „totală".

★ Specificităţile ar putea fi marcate în termeni mai generali de *omogenitate* a dispoziţiilor convergente, de

saturaţie a nivelului de dezvoltare (într-un fel, „atingere" a unui „plafon" maxim accesibil) şi de *spaţiu interacţionist eligibil* pentru creşterea în continuare a disponibilităţilor convergente, astfel:

★ *Omogenitatea* este impusă statistic de abaterea standard, în general mai mică la adolescenţii antrenaţi, dar şi de progresul concomitent al abilităţilor inteligenţei marcat de mediile semnificativ mai înalte ale inteligenţei „totale" la adolescenţii antrenaţi;

★ *Saturaţia* creşterii sau plafonul cel mai înalt atins în evoluţia unor componente ale inteligenţei, este prezentă la supradotaţi (cea figurală) şi la obişnuiţi (cea numerică), ca expresie a unor cauze diametral opuse (în primul caz o maximizare, în al doilea o plafonare), însă este absentă la antrenaţi unde procesul evolutiv pare a se derula în continuare cu toate valenţele deschise;

★ Ceea ce numim *spaţiu interacţionist eligibil* (tipul şi direcţia conexionistă a evoluţiei probabile) ar fi o coordonată proprie categoriilor de subiecţi care dispun de o resursă certă a dezvoltării (în cazul nostru genetică la supradotaţi şi indusă prin antrenare la jurnalişti): anume, este vorba de sumarea sau sinteza disponibilităţilor operaţional-funcţionale la nivelul inteligenţei „totale" ca efect generic cu mecanisme discrete greu de evidenţiat „pas cu pas" (la supradotaţi, vizibil între 16 şi 17 ani, la antrenaţi între "stadiile" de debut şi mijlociu).

Nuanţa particulară pe care o aduce analiza performanţelor experimentale medii în factorul B (R.B. Cattell) priveşte

certitudinea existenţei unui continuum intelectiv în care treapta "finală" a eşantionului de adolescenţi obişnuiţi depăşeşte nivelul treptei "iniţiale" a adolescenţilor antrenaţi (debutanţi) şi, respectiv, treapta "finală" a adolescenţilor antrenaţi aproape atinge ca scor mediu treapta "medie" a supradotaţilor (în perspectiva acestui fapt, noi suntem în măsură să distingem ceea ce este spor de performanţă dată de antrenare sau supradotare pe fondul general de creştere intelectuală datorată instruirii comune şcolare).

Poate nu este lipsit de relevanţă, aici, consemnarea unei încheieri preliminare cu privire la validitatea probelor şi interpretărilor noastre pornind de la sensul comparaţiilor cu rezultate relativ similar raportate în alte cercetări (inclusiv etaloane reprezentative).

Neîndoielnic, nu este locul pentru extrapolări sau generalizări pripite; noi am dorit să marcăm rezultate-tendinţe prin analiză primară. Este nevoie de a vedea, în continuare, cum se prezintă fenomenul în privinţa disponibilităţilor cognitive divergente (eventual de conchis din perspectiva interrelaţiei convergent-divergent) şi ce efecte sunt prezumabile la nivelul unor variabile non-cognitive ale personalităţii.

2. 2. Niveluri şi particularităţi ale gândirii divergente

Urmând aceleaşi criterii de analiză primară ca în cazul disponibilităţilor inteligenţei (cap. IV, 1), este necesar să precizăm, că, în cazul de faţă, al analizei disponibilităţilor creative, ne-am propus să extragem, pe o cale "economică", o informaţie complementară, sumară dar sigură, spre a face mai complet tabloul

variabilelor cognitive aflate, foarte probabil, în relaţie sinergică, în constituirea profilului de personalitate al adolescentului performant.. Anume, am recurs la cel mai concludent test de creativitate verbală - *Utilizări* - şi la unul dintre cele mai productive teste de creativitate neverbală - *Cercuri* - în forma aplicată de Gh. Neacşu şi colab. (1992) într-o cercetare extinsă pe adolescenţi antrenaţi în activităţi extraşcolare şi pe un lot martor de adolescenţi obişnuiţi.

Ca şi în cazul analizei datelor privitoare la gândirea convergentă (în paragraful anterior), vom ordona datele în perspectiva a patru criterii - tipul de antrenare (cognitivă), aspecte longitudinale, apartenenţa la sex şi relaţia verbal-nonverbal. Se întrevede deja scopul de a corela, în cele din urmă, aspectele convergente şi divergente în cadrul dimensiunii cognitive complexe.

Rezultate medii pe categorii de subiecţi. Pe direcţia ipotezei potrivit căreia alegerea celor trei subeşantioane de subiecţi ar trebui să conducă la constatarea a trei niveluri distincte de performanţă experimentală (statuând astfel un continuum de la adolescenţi obişnuiţi, la cei antrenaţi cognitiv şi până la supradotaţi), în planul creativităţii ca şi în planul inteligenţei, ne oprim în primul rând la rezultatele globale (scoruri "totale") de creativitate (tabelul nr. 5, a, b, c).

Să stăruim mai întâi asupra scorurilor medii "totale" de creativitate ale celor trei eşantioane, respectiv 378,94 pentru supradotaţi, 217,22 pentru antrenaţi şi 127,14 pentru obişnuiţi, precum şi abaterile standard corespunzătoare şi "proporţional" scăzătoare (64,44 - 50,75 - 23,51).

Tabelul nr. 5. Scoruri medii "totale" de creativitate

Subiecţi / Variabil	Supradotaţi		Antrenaţi		Obişnuiţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
Fl. nev.	26.06	8.62	16.40	7.35	14.23	4.39
Fx. nev.	23.14	7.99	13.85	6.16	11.17	3.62
Or. nev.	33.05	16.61	22.83	12.68	12.71	6.13
El. nev.	172.18	44.71	125.89	48.89	44.46	10.78
CR. nev.	255.76	66.09	178.91	65.10	82.69	18.99
Fl. verb.	45.29	8.94	32.17	9.61	17.88	3.13
Fx. verb.	41.54	9.47	29.15	7.91	15.38	3.56
Or. verb.	38.38	10.75	38.76	26.02	11.29	3.81
CR. verb.	125.18	27.11	100.19	40.55	44.54	9.21
Fl. total	72.00	12.38	48.40	13.46	31.91	6.57
Fx. total	64.72	10.66	43.00	11.05	26.59	5.59
Or. total	108.72	53.77	61.59	32.35	24.15	7.49
El. total	172.18	44.71	125.89	48.89	44.46	10.78
CR. TOTAL	381.60	67.35	277.53	82.99	127.15	23.51

Notă: Variabilele de creativitate - fluenţă, flexibilitate, originalitate, elaborare - vor fi notificate în cele mai multe cazuri, în text şi/sau tabele, prin abrevierile Fl., Fx., Or., El., deseori alături de creativitate "totală", neverbală sau verbală, respectiv CR. total, Cr. nev şi Cr .v.

Potrivit întinderii "câmpului" pe care se distribuie scorurile medii totale ale subiecţilor din cele trei eşantioane, constatăm că, într-un imaginabil continuum al performanţelor experimentale, o

relativă proporţie a scorurilor individuale cele mai ridicate ale obişnuiţilor ating scorurile individuale cele mai scăzute ale antrenaţilor, iar scorurile cele mai ridicate ale antrenaţilor ating scorurile cele mai scăzute ale supradotaţilor.

În al doilea rând, ţinând cont că, în sub-ariile de atingere a "extremelor", proporţiile scorurilor suprapuse sunt foarte mici şi întrebându-ne dacă între valorile scorurilor medii totale pe eşantioane diferenţele au vreo semnificaţie, aflăm că, în toate cazurile, expresiile statistice ale respectivelor deosebiri (de regulă, p = 0.000001, vezi tabelul nr. 7) îndreptăţesc, pentru cazul gândirii divergente, încheierea că, asemănător diferenţelor de IQ, cele trei eşantioane reprezintă instanţe-surse de creativitate calitativ deosebite. Rezultatul obţinut la nivelul scorurilor medii totale nu se aplică asemeni unui tipar pentru toate scorurile parţiale, respectiv, verbale şi nonverbale. De exemplu, în privinţa originalităţii verbale, între supradotaţi şi antrenaţi nu este o diferenţă net semnificativă (38,38 faţă de 38,76),însă între antrenaţi şi supradotaţi faţă de obişnuiţi (11,29) aceeaşi diferenţă are o semnificaţie deosebită, ceea ce confirmă o altă supoziţie a noastră în privinţa caracteristicilor definitorii ale antrenării cognitive: preeminenţa abilităţilor verbale; în privinţa creativităţii neverbale, din contră, nu se reţine o diferenţă particulară între scorurile medii de fluenţă sau flexibilitate ale obişnuiţilor şi acelaşi scor la antrenaţi (de exemplu, 14,23 faţă de 16,40), dar se remarcă o netă semnificaţie a diferenţei de scor mediu între antrenaţi şi supradotaţi (de exemplu, 26,06 pentru fluenţă) ceea ce, de asemenea, este paluzibil pe linia ipotezelor noastre, în sensul că antrenarea cognitivă (divergentă) este "unilaterală" la antrenaţi, adică a *fortiori* centrată

pe verbal, sau altfel spus, antrenarea este expresia unei certe sinergii verbal-neverbal mai ales la supradotaţi.

Dacă am merge cu analiza şi mai în detaliu, spre a vedea cum se prezintă imaginea acestor raporturi de scor mediu la nivelul fiecărui indicator de creativitate, am putea găsi suficiente cazuri de similitudine precum şi suficiente cazuri de deosebire. În perspectiva rezultatelor globale, ne-am putea declara mulţumiţi cu tendinţele pe care le-am semnalat şi trebuie să rezistăm tentaţiei de a face generalizări care nu intră în obiectivele noastre, în sensul că nu ne-am propus să facem un diagnostic exhaustiv de creativitate. *Ne mulţumim, de pildă, să se reţină că este, poate, pentru prima dată când se constată că între obişnuiţi şi supradotaţi (eşantioane predilecte în cercetările asupra IQ) există un "spaţiu" în care o categorie de subiecţi, "ieşiţi" din obişnuit prin antrenare cognitivă, se apropie de supradotaţi, fie şi numai în anumite privinţe: în amintitul "spaţiu", tot atât de semnificativă poate fi diferenţa - rezultat al antrenării cognitive de speţă divergentă.* Că acest efect este de presupus ca automat şi autonom sau dependent de nivelul IQ este de cercetat; în ceea ce ne priveşte, ne mărginim să punem în discuţie necesitatea unui psihodiagnostic concludent al potenţialului creativ al adolescentului obişnuit, al valabilităţii metodelor de antrenare şi al condiţionărilor intrapsihice privind maximizarea potenţialului creativ.

Constatarea noastră, cu elementul ei de noutate, ne pare plauzibilă din două puncte de vedere:

- dintre toate cele patru variabile de creativitate, în tabloul rezultatelor, singura care conservă pattern-ul global al diferenţelor dintre eşantioane, în plan verbal şi ne-

verbal, este originalitatea, ceea ce se află în consonanţă cu rezultate experimentale obţinute prin intermediul unor baterii de teste specifice (încredere metodologică de principiu în valabilitatea diagnosticului nostru "sumar");

- sensul şi raporturile dintre scorurile medii de creativitate realizate de noi printr-un examen "redus" sunt perfect consonante şi similare cu rezultatele obţinute de Gh. Neacşu şi colab. (1993), în cercetarea pe un lot reprezentativ de adolescenţi antrenaţi şi obişnuiţi (indiciu de validitate).

Dacă planurile *convergent* şi *divergent* ale factorului cognitiv sunt corelative, consonante în structurarea şi evoluţia acestuia, atunci aşteptările decurgând din ipoteza unei funcţii determinative a intelectului în constituirea profilului de personalitate al adolescentului performant ne apar deja mai întemeiate. Elementelor globale privitoare la configurarea factorului cognitiv-divergent îi urmează analiza evaluativă pe subetapele proprii perioadei de adolescenţă.

Aspecte dinamice. Examinând aspectele unei dinamici (dezvoltări) posibile a potenţialului creativ pe durata adolescenţei, suntem determinaţi să luăm în consideraţie nivelul scorurilor medii la subloturile de 14-15 ani ca exprimând rezultatul "final" al configurării gândirii divergente în preadolescenţă; ne rămâne să vedem în ce mod potenţialităţile divergente urmează traiectorii similare sau diferite în funcţie de calităţile definitorii ale celor trei eşantioane investigate (tabelul nr. 6 a, b şi c)

Ca fapt de observaţie globală ni se impune comparaţia dintre scorurile medii de creativitate cele mai mici şi cele mai mari proprii celor trei eşantioane. Între cel mai mic scor mediu de creativi-

tate (113,60 la adolescenţi obişnuiţi de 15 ani) şi cel mai mare scor mediu de creativitate (418,86 la adolescenţi supradotaţi de peste 17 ani) performanţele experimentale medii "extreme" ale eşantioanelor se apropie sau intersectează după cum urmează: cel mai ridicat scor mediu al obişnuiţilor (136,59 la peste 17 ani) este relativ departe de cel mai mic scor mediu al antrenaţilor (206,05 la debutanţi), iar cel mai ridicat scor mediu al antrenaţilor (288,48 la avansaţi), de asemenea, este relativ departe de scorul mediu cel mai mic al supradotaţilor (344,12 la 15 ani).

Tabelul nr. 6. Scoruri medii de creativitate pe ani succesivi de vârstă/antrenare

a. Supradotaţi

Vârste cronologice / Variabile	14,6 - 15,11		16,00 - 16,11		Peste 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Fl. nev.	22.92	5.55	26.30	7.86	28.38	10.19
Fx. nev.	19.75	5.06	23.22	6.75	26.00	9.65
Or. nev.	31.29	9.17	37.00	16.76	39.19	17.92
El. nev.	163.75	36.39	159.74	40.62	178.05	52.54
CR. nev.	237.71	46.58	246.26	55.17	268.76	82.38
Fl. v.	40.04	7.08	47.48	9.45	54.09	13.46
Fx. v.	35.85	6.04	43.96	9.74	46.14	11.41
Or. v.	30.50	7.35	41.13	11.73	46.05	12.48
CR. v.	106.42	17.51	132.56	28.44	146.28	35.91
Fl. Total	62.96	8.54	73.78	11.81	82.47	13.98
Fx. Total	55.62	7.99	67.17	11.43	72.14	10.94
Or. Total	91.79	12.43	78.13	23.48	85.33	16.63
El. Total	163.75	36.39	159.74	40.62	178.05	52.54
CR. TOTAL	344.12	47.87	378.83	60.20	418.86	80.03

Din acest punct de vedere, între orice scor mediu al unui eşantion şi orice scor mediu al altui eşantion, în expresie *totală* sau *parţială* (pe variabile - exceptând un singur caz şi anume originalitatea verbală la supradotaţi şi la antrenaţi - există, statistic, o pronunţată semnificaţie a diferenţei, de regulă, de felul $p = .00000\pm$).

Dacă luăm în consideraţie valoarea numerică a abaterilor standard pentru fiecare scor mediu "extrem" comparat şi invocat aici, vom putea constata că, teoretic, performanţele experimentale extreme se ating, că aria de suprapunere a unei părţi a scorurilor individuale cele mai mari ale antrenaţilor peste cele individuale mici şi medii ale supradotaţilor este relativ extinsă (practic acest joc al scorurilor fiind şi real).

b. Antrenaţi

Grad de antrenare / Variabile	Debutanţi		Mijlocii		Avansaţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
Fl. nev.	20.15	5.49	22.63	6.37	25.77	5.88
Fx. nev.	18.12	4.81	20.23	5.65	21.55	4.77
Or. nev.	23.02	9.02	38.82	25.46	54.36	34.19
El. nev.	60.58	14.78	62.71	20.81	60.84	26.37
CR. nev.	121.88	28.97	144.46	51.36	162.52	61.34
Fl. v.	30.66	4.52	61.51	5.47	37.32	8.66
Fx. v.	28.41	4.30	29.43	5.70	34.06	7.99
Or. v.	25.10	7.64	42.63	19.62	54.58	30.05
CR. v.	84.41	14.27	103.57	28.84	125.97	41.74
Fl. Total	50.80	8.65	54.14	10.95	63.09	12.16
Fx. Total	46.54	7.80	49.66	10.28	55.61	11.13
Or. Total	48.07	14.84	81.51	42.16	108.93	62.34
El. Total	60.58	14.78	62.71	20.81	60.83	26.37
CR. TOTAL	206.05	38.50	247.97	76.62	288.48	95.31

Aceasta înseamnă că antrenarea creativă este un fapt real: absenţa acestei antrenări lasă un spaţiu "liber" mai mare între obişnuiţi şi jurnalişti, dar prezenţa antrenării marchează un spaţiu de suprapunere parţială între jurnalişti şi supradotaţi. Fenomenul este în bună măsură similar la nivelul celor două modalităţi de rezolutivitate cognitivă-divergentă şi convergentă.

Ideea de continuum performanţial cognitiv se nuanţează: în absenţa antrenării (inteligente şi/sau creative) semnificaţia diferenţei de potenţial cognitiv creşte, iar sub influenţa unei antrenări cognitive adecvate amintita semnificaţie se atenuează fără a se ajunge la confundarea sau egalizarea disponibilităţilor rezolutive. Pe acest fond putem mai bine evidenţia modul în care evoluează disponibilităţile creative pe durata celor trei tranşe anuale proprii adolescenţei.

c. Obişnuiţi

Vârste cronologice / Variabile	14,6 - 15,11 ani		16,00 - 16,11 ani		Peste 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Fl. nev.	12.26	4.95	16.23	3.59	14.68	3.45
Fx. nev.	9.87	3.86	13.03	2.58	11.00	3.53
Or. nev.	9.55	5.39	13.70	7.53	15.38	3.61
El. nev.	38.87	12.17	46.60	9.34	48.48	7.29
CR. nev.	70.55	20.67	89.57	14.28	90.17	13.27
Fl. verb.	17.45	3.51	17.77	3.02	18.47	2.75
Fx. verb.	15.37	4.21	14.93	3.33	15.79	2.96
Or. verb.	10.24	4.04	11.33	3.84	12.44	3.25
CR.verb.	42.95	9.68	44.10	9.30	46.71	8.41
FL. total	29.21	7.42	34.00	5.58	33.14	5.40
Fx. total	25.34	6.20	27.97	4.54	26.79	5.55
Or. total	20.18	6.39	25.00	8.54	27.82	5.43
El. total	38.87	12.17	46.60	9.34	48.48	7.29
CR. TOTAL	113.60	25.16	133.57	19.55	136.59	17.46

Punctul de sprijin în afirmarea ori negarea unor similitudini ca şi a unor asemănări între cele trei eşantioane cercetate este calculul semnificaţiei diferenţelor dintre scorurile medii de creativitate. Vom face apel la acest mijloc de interpretare comparând performanţele experimentale ale eşantioanelor în expresia lor "totală", dar mai ales în expresia lor "parţială", pe trei subetape de vârstă/antrenare în intervalul (perioada) adolescenţei (tabelul nr. 6 a.b.c. cu scorurile medii şi tabelul nr. 7 A. şi B. şi nr. 8 a.b.c. cu semnificaţia diferenţelor dintre medii ne vor furniza datele necesare).

Tabelul nr. 7. A. Semnificaţia diferenţelor între eşantioane (scoruri medii totale de creativitate)

Variabile	SUPRADOTAŢI - ANTRENAŢI		SUPRADOTAŢI - OBIŞNUIŢI		ANTRENAŢI - OBIŞNUIŢI	
	t	p	t	p	t	p
Fl. nev.	7.91	.00000±	11.76	.00000±	2.57	.010831
Fx. nev.	8.65	.00000±	13.24	.00000±	3.80	.000189
Or. nev.	4.96	.000002	11.72	.00000±	7.28	.00000±
El. nev.	6.31	.00000±	27.70	.00000±	16.44	.00000±
Cr .nev.	7.57	.00000±	24.98	.00000±	14.35	.00000±
Fl. verb.	8.98	.00000±	28.39	.00000±	14.30	.00000±
Fx .verb.	9.34	.00000±	25.36	.00000±	16.08	.00000±
Or. verb.			23.36	.00000±	10.55	.00000±
CR. verb.	4.49	.000012	27.77	.00000±	13.50	.00000±
Fl. total	11.66	.00000±	27.42	.00000±	11.15	.00000±
Fx. total	12.85	.00000±	30.41	.00000±	13.43	.00000±
Or. total	7.24	.00000±	15.68	.00000±	11.40	.00000±
El. total	6.31	.00000±	27.70	.00000±	16.44	.00000±
CR. TOTAL	8.68	.00000±	35.13	.00000±	17.16	.00000±

Evoluţia disponibilităţilor creative la adolescenţii supradotaţi, de la nivelul şi structura "finalizate" în preadolescenţă şi constatate de noi printr-o investigaţie restrânsă ca metodologie (în jurul vârstei de 15 ani), prezintă următoarele caracteristici rezultate din compararea performanţelor experimentale a subgrupelor de 15 ani şi 16 ani:

- în planul disponibilităţilor neverbale, nici o variabilă de creativitate, în pofida unor creşteri numerice de scor mediu, nu atestă o evoluţie semnificativă;

B. Semnificaţia diferenţelor dintre eşantioane pe secvenţe de vârstă/antrenare (scoruri medii de creativitate)

Subloturi comparate	Date
Supradotaţi 15 ani - Obişnuiţi 15 ani Supradotaţi 16 ani - Obişnuiţi 16 ani Supradotaţi 17 ani - Obişnuiţi 17 ani	• Toate diferenţele de scor sunt înalt semnificative
Antrenaţi debutanţi - Obişnuiţi 15 ani Antrenaţi mijlocii - Obişnuiţi 16 ani Antrenaţi avansaţi - Obişnuiţi 17 ani	• Toate diferenţele de scor sunt înalt semnificative
Supradotaţi 15 ani - Antrenaţi debutanţi	• Diferenţe semnificative exceptând Fl. nev. şi Fx. nev
Supradotaţi 16 ani - Antrenaţi mijlocii	• Diferenţe semnificative exceptând Fl. nev.; Fx. nev; Or .nev.
Supradotaţi 17 ani - Antrenaţi avansaţi	• Diferenţe semnificative exceptând Fl.nev.; Or .nev.; Cr. v.; Or. Total

Tabelul nr. 8. Semnificaţia diferenţelor dintre medii pe tranşe de vârstă/antrenare

a. Supradotaţi

Variabila	15ani - 16 ani		16 ani - 17 ani		15 ani - 17 ani	
	t	p	t	p	t	p
Fl. nev.					-2.27	.028228
Fx. nev.					-2.77	.008252
El. nev.						
Or. nev.						
Cr. nev.						
Fl. verb.	-3.06	.003700			-4.46	.000058
Fx. verb.	-3.43	.001289			-3.84	.000398
Or. verb.	-3.74	.000520			-5.17	.000006
CR. verb.	-3.81	.000415			-4.83	.000018
FL. total	-3.61	.000762	-2.23	.030832	-5.73	.000001
Fx. total	-4.03	.000214			-5.83	.000001
Or. total	-2.99	.004403			-5.42	.000003
El. total						
CR. TOTAL	-2.19	.033586			-3.86	.00380

b. Antrenaţi

Variabila	Debutanţi-Mijlocii		Mijlocii-Avansaţi		Debutanţi-Avansaţi	
	t	p	t	p	t	p
Fl. nev.			-2.07	.041916	-4.17	.000084
Fx. nev.					-3.00	.003699
El. nev.						
Or. nev.			-2.64	.010282	-3.91	.000212
Cr. nev.					-2.63	.010488
Fl. verb.			-3.11	.002754	-4.02	.000951
Fx. verb.			-2.61	.011263	-3.70	.000422
Or. verb.	-2.54	.013266			-3.53	.000735
CR. verb.			-2.61	.011094	-4.05	.000129
Fl. total			-3.03	.003521	-4.90	.000006
Fx. total			-2.18	.032492	-3.98	.000165
Or. total			-2.77	.007241	-4.51	.000025
El. total						
CR. TOTAL			-2.07	.042006	-4.38	.000041

c. Obişnuiţi

Variabila	15ani - 16 ani		16 ani - 17 ani		15 ani - 17 ani	
	t	p	t	p	t	p
Fl. nev.	-2.88	.005378			-2.24	.028460
Fx. nev.	-3.34	.001372	2.01	.048118		
El. nev.	-2.64	.010182			.3.93	.000198
Or. nev.	-2.18	.032930			-4.17	.000086
Cr.nev.	-3.64	.000538			-4.29	.000056
Fl. verb.						
Fx. verb.						
Or. verb.					-2.65	.009806
CR. verb.						
Fl. total	-2.36.	.021146			-2.46	.016509
Fx. total						
Or. total	-2.13	.036464			-4.55	.000022
El . total	-2.64	.010182			-3.93	.000198
CR. TOTAL	-3.01	.003696			-4.09	.000111

- în planul disponibilităţilor verbale, semnificaţia diferenţei de scor mediu între cel realizat la 15 ani şi cel realizat la 16 ani este pronunţată pentru toate variabilele, cu valori între p = .004 pentru fluenţă şi p=.0004 pentru expresia totală a creativităţii verbale; între disponibilităţile componente ale creativităţii verbale, originalitatea prezintă achiziţia de nivel cea mai ridicată (p = .0005); în planul disponibilităţilor "totale" (prin sumarea scorurilor verbale şi neverbale), pregnanţa cu care pare a se dezvolta abilităţile verbale este atât de puternică încât compensează "deficitul" stagnării în dinamica evoluţiei abilităţilor neverbale; creşterea nivelului performanţei experimentale în expresia totală a creativităţii la 16 ani (378,83) faţă de

aceeaşi expresie la 15 ani (344,12) dată de p = .0336 - cea mai "redusă" semnificaţie a diferenţelor - sugerează tocmai această preeminenţă a verbalului în evoluţia creativităţii la supradotaţi, la intrarea în adolescenţă.

Compararea achiziţiilor de potenţial creativ la 17 ani, comparativ cu tranşa anuală de vârstă imediat anterioară (16 ani), în pofida unor creşteri în cifre absolute, nu prezintă atingerea unui nivel semnificativ superior în a doua tranşă anuală a adolescenţei (excepţia constituind-o fluenţa totală cu t = -2.23 şi p = .0308, adică abilitatea cea mai puţin definitorie pentru creativitate).

Compararea performanţelor experimentale între debutul şi sfârşitul adolescenţei (15 şi 17 ani) este de natură să aducă informaţii suplimentare şi nuanţări utile:

- în aria neverbalului prezintă semnificaţie statistică creşterea disponbilităţilor de fluenţă şi flexibilitate (t = 2,27, p = .028 şi t = 2,77, p = .008), fără ca aceasta să determine un salt semnificativ la nivelul "total" al creativităţii neverbale;
- în aria verbalului, cum este evident, achiziţiile sunt semnificativ superioare atât la nivelul expresiei "totale" a creativităţii de acest gen, cât şi la nivelul fiecărei abilităţi (verbale) componente;
- în expresia sumată (verbal + neverbal) a scorului de creativitate, similar cu rezultatul comparării subetapelor de vârstă de 15 şi de 16 ani, toate abilităţile componente ale creativităţii sunt semnificativ mai înalte după 17 ani (în mod deosebit originalitatea totală, cu t = -5,42 şi p = .000003); în plus şi în fine, diferenţa în expresia

totală a creativității la 17 ani ($t = -3,86$, $p = .004$) reafirmă ideea despre prevalența componentelor verbale ale creativității până acolo încât ele suplinesc "plafonarea" unor abilități neverbale. Starea de "platou" în dinamica abilităților neverbale este departe de a fi o stagnare; aici este vorba mai degrabă de o dezvoltare suficientă a abilităților neverbale până în adolescență și de o evoluție mai accelerată și compensatorie a abilităților verbale ale creativității (în acest ultim sens, este de reținut și de subliniat dinamica permanent ascendentă și semnificația superioară a achizițiilor precumpănitoare în planul axului director al creativității - originalitatea.

Prin urmare, ca principale note caracteristice ale dinamicii potențialului creativ al adolescenților supradotați pe durata celor trei tranșe anuale de vârstă ar putea fi reținute: dezvoltarea semnificativă a disponibilităților verbale (concomitent cu starea de platou al celor neverbale, realizate la sfârșitul preadolescenței); acumularea unor creșteri de potențial discrete (nesemnificative statistic, dar sesizabile în cifre absolute) de la peste 16 ani la peste 17 ani; obținerea unui progres semnificativ superior la peste 17 ani comparativ cu disponibilitățile din jurul a 15 ani, în parte (și) la nivelul neverbal, în totalitate la nivel verbal, cu un spor de semnificație în privința originalității; în fine, dezvoltarea abilităților creative verbale cu o astfel de vigoare încât, la nivelul potențialităților creative integrale (verbale și neverbale), starea de "platou" a abilităților creative neverbale este vizibil coompensată.

În *evoluția disponibilităților creative ale adolescenților antrenați* (jurnaliști) apar și aspecte similare și aspecte diferențiale

comparativ cu supradotaţii: între debutanţi (un an de pregătire) şi mijlocii (doi ani de pregătire) sunt sesizabile creşteri numerice ale scorurilor de creativitate, însă numai într-un singur caz creşterea este înalt semnificativă statistic şi anume în planul originalităţii verbale ($t = -2,54$, $p = .01327$); între mijlocii şi avansaţi, adică între efectele acumulărilor în condiţii de pregătire/antrenare orientată profesional, după doi ani şi, respectiv, după trei ani , majoritatea abilităţilor creative (mai accentuat cele verbale) cunosc progrese semnificative - fluenţa şi originalitatea neverbale, dar nu şi expresia totală a creativităţii neverbale, precum şi aproape toate abilităţile verbale, inclusiv expresia totală a creativităţii ($t = -2,07$, $p = .042006$), dar exclusiv originalitatea verbală care cunoscuse un progres semnificativ cu o tranşă anuală mai înainte; în sfârşit, compararea performanţelor de potenţial creativ ale debutanţilor cu cele ale avansaţilor prezintă un tablou aproape complet al progreselor semnificative (mai puţin elaborarea neverbală); sinergia abilităţilor verbale şi neverbale apare ca superior structurată pe direcţia unui spor de rezolutivitate divergentă care nu poate fi pus decât pe seama valenţelor creative ale antrenamentului profesional.

În consecinţă, este necesar să reţinem notele de specificitate ale progresului în dezvoltarea abilităţilor divergente la adolescenţi antrenaţi (jurnalişti) în următorii termeni: ieşirea din obişnuit, adică depăşirea semnificativă a nivelului comun de putere inventivă se realizează convingător după doi ani de pregătire/antrenare; modalitatea de maximizare a disponibilităţilor creative ale acestor subiecţi profilează ca o condiţie internă sinergia verbal-neverbal şi centrarea puterii rezolutive divergente în jurul originalităţii şi fluenţei, adică pe un fundament axiologic şi pe necesitatea acumulării cantitative continui.

Evoluţia disponibilităţilor creative la adolescenţii obişnuiţi prezintă mai ales note caracteristice specifice decât similitudini certe, comparativ cu celelalte eşantioane: compararea nivelurilor realizate în jurul a 15 ani şi după 16 ani ni-i prezintă pe obişnuiţi dominaţi de progrese certe exclusiv în planul abilităţilor neverbale, mai accentuat pentru cazul fluenţei şi flexibilităţii (adică pentru productivitate şi maniabilitate: $t = -2,88$, $p = .00538$ şi, respectiv, $t = -3,34$, $p = .00137$), dar şi mai accentuat semnificative în consonanţa lor exprimată prin scorul de creativitate neverbală ($t = 3,64$, $p = .00054$); nici o variabilă verbală nu cunoaşte un salt cât de cât semnificativ la 16 ani faţă de precedenta tranşă anuală de vârstă; în expresia totală a creativităţii (verbală + neverbală), cu excepţia flexibilităţii totale, celelalte abilităţi prezintă progrese moderate la praguri de semnificaţie relativ scăzute.

Compararea performanţelor experimentale ale subgrupului de 16 ani cu cele ale subgrupului de peste 17 ani oferă tabloul unui platou pe care numai flexibilitatea neverbală prezintă o diferenţă semnificativă ($t = 2,01$, $p = .04812$), evoluţia disponibilităţilor creative părând, foarte probabil, ca "oprită".

Compararea nivelurilor de performanţă experimentală de la începutul adolescenţei cu cele de la sfârşitul adolescenţei la acest eşantion ni-i prezintă pe adolescenţii obişnuiţi aproximativ ca în prima comparaţie (între grupurile de 15 şi de 16 ani); ca efect al instruirii şcolare, nivelurile de creştere la peste 17 ani sunt mai semnificative, ca funcţionalitate potenţialul creativ rămâne centrat pe variabilele neverbale, efectul de structurare (sinergie) a disponibilităţilor creative este vicariat prin nonpotenţarea abilităţilor neverbale (semnificaţia diferenţei de scor mediu pentru originalitatea verbală - $t = -2,65$, $p = .0098$ - rămâne ca o valenţă

deschisă, totuşi, iar indicii de semnificaţie crescută a diferenţelor de scor la nivelul creativităţii integrale ($t = -4,09$, $p = .0001$) nu par a interzice, în perspectivă, măcar progrese cantitative.

Datele experimentale (tabelul nr. 7. B.) prilejuiesc câteva notaţii complementare în problema evoluţiei abilităţilor divergente în adolescenţă şi anume compararea celor trei eşantioane şi pe tranşe anuale de vârstă/antrenare (ca detaliere a comparaţiilor pe scoruri medii totale). Descoperim prin acest procedeu că între supradotaţi şi obişnuiţi, pe toate cele trei "coloane", adică între subgrupele de 15 ani, de 16 ani şi de peste 17 ani, separat, pe creativitate globală, verbală, sau neverbală, ca şi pe fiecare abilitate creativă în parte, toate diferenţele de scor sunt puternic semnificative. Mai descoperim că între adolescenţii antrenaţi (jurnalişti) şi cei obişnuiţi, de asemenea, oricare ar fi variabilele comparate, diferenţele de scor sunt semnificative. În fine, mai descoperim că între supradotaţi şi antrenaţi, pe tranşe anuale de vârstă/antrenare, diferenţele de scor sunt pe fiecare "linie" de comparaţie, relativ diferite, unele semnificative, altele nu: între subgrupele "mici", majoritatea diferenţelor sunt semnificative, excepţie făcând fluenţa neverbală şi flexibilitatea neverbală; între subgrupele "mijlocii" mai mult de jumătate din diferenţele de scor sunt semnificative, celelalte - excepţiile - fiind fluenţa, flexibilitatea şi originalitatea neverbale, originalitatea verbală şi originalitatea totală; între subgrupele "mari", la fel ca între subgrupele de mijloc, sub raport procentual, dar neidentic ca serie, diferenţele sunt semnificative, excepţiile fiind fluenţa şi originalitatea neverbale, originalitatea verbală şi, evident, originalitatea în ansamblu, precum şi creativitatea verbală.

Deducem că fenomenul antrenării, cu efectele lui la nivelul abilităţilor creative, este unul real, acoperind şi gândirea

divergentă; adolescenţii antrenaţi, odată desprinşi din "obişnuit", tind să se apropie de potenţialităţile creative ale supradotaţilor, în prima fază pe un spaţiu restrâns în planul unor abilităţi "secundare" ale creativităţii, în a doua fază pe un spaţiu mai vast incluzând aproape în întregime abilităţile neverbale dar şi unele verbale, iar în cele din urmă, în a treia fază de antrenare pe un spaţiu rezervat abilităţilor-cheie ale creativităţii - originalitatea în toate cele trei ipostaze (neverbală, verbală şi totală) şi cerativitatea verbală. După cum se vede, între supradotaţi şi antrenaţii aflaţi în plin proces de apropiere de modelul supradotării în planul disponibilităţilor creative, rămâne un spaţiu semnificativ de nonidentitate.

Sinteză cu privire la structurarea şi evoluţia disponibilităţilor divergente în adolescenţă

Analiza primară în planul factorului cognitiv la adolescenţi a oferit date-argument pentru confirmări integrale de ipoteze sau parţiale, de implicaţii ale acestora, ca şi deschideri sub semnul unor expectaţii privitoare la unele concepte, teze şi metode.

★ Din câte cunoaştem, este pentru prima dată când se încearcă examinarea deosebirilor şi continuităţilor între adolescentul obişnuit şi supradotat la nivelul şi a altei disponibilităţi cognitive decât inteligenţa, anume la nivelul creativităţii în calitatea ei de latură inalienabilă a factorului cognitiv. Am obţinut şi din această nouă perspectivă o confirmare a ipotezei după care între adolescentul obişnuit şi cel supradotat se află nu o punte scurtă de legătură sau un hiatus, ci un spaţiu de existenţă a unei categorii de subiecţi "ieşiţi" din obiş-

nuit şi apropiindu-se de supradotaţi, adică situaţi pe o "poziţie" principial echidistantă şi semnificativ diferenţiată de celelalte două categorii de adolescenţi; această categorie de subiecţi poate fi calificată prin faptul de a beneficia de un antrenament cognitiv particular al cărui efect constă în maximizarea potenţialului intelectual, cum ar fi practicarea sistematică a unor activităţi extraşcolare, artistice şi/sau ştiinţifice-tehnice (cum au demonstrat Gh. Neacşu, Aurora Liiceanu ş.a., 1993), ori a unora de speţă profesională cum ar fi pregătirea pentru cariera de jurnalist (cum încercăm să demonstrăm aici).

★ În această perspectivă se reface o relaţie de natură cognitivă între două niveluri de rezolutivitate, socotite fie implicit, fie explicit dar destul de frecvent ca separate: instanţiem astfel practic, un continuum al disponibilităţilor cognitive, inclusiv prin decelarea unor caracteristici specifice spaţiului antrenării.

★ Din punctul de vedere al disponibilităţilor divergente, pe întinderea acestui continuum cognitiv, cu cele trei "trepte" ale sale, identificăm caracteristici comune sau generale cum ar fi faptul creşterii performanţei cognitive divergente ca efect al procesului de instruire, conservarea în principiu a unei relaţii necesare între abilităţile verbale şi cele neverbale ale creativităţii etc., dar identificăm, mai ales, caracteristici specifice fiecărei trepte sau fiecărui nivel semnificativ distinct al amintitului continuum cognitiv. De acestea ne vom ocupa cu precădere.

★ **Adolescenţii obişnuiţi** realizează scoruri de creativitate de nivel comun, consemnat şi în alte cercetări de gen ceea ce constituie elementul de încredere în metoda de cercetare. Dinamica disponibilităţilor lor creative de-a lungul anilor de adolescenţă prezintă, pe fondul unei creşteri continui, un salt semnificativ de la 15 ani la 16 ani, adică în faza generalizării dispoziţiilor de operare formală, după care se plasează pe o traiectorie de "platou"; această dinamică este centrată pe operaţiile neverbale (sporul de potenţial verbal apărând ca nerelevant), creşterea lentă, în paşi mici nesemnificativi, pare a se solda, totuşi, cu un nivel de achiziţie util în planul creativităţii totale, încât nu poate fi vorba de o ruptură între abilităţile neverbale şi verbale.

★ **Adolescenţii supradotaţi** obţin performanţele experimentale de creativitate cele mai înalte, complet şi semnificativ superioare faţă de cei obişnuiţi şi parţial diferite semnificativ faţă de cei antrenaţi; saltul cel mai spectaculos este realizat de la 15 ani la 16 ani, exclusiv în planul variabilelor verbale ale creativităţii; propensiunea verbalului, după cum constatăm la peste 17 ani, este de aşa natură încât antrenează în progresul general şi o creştere semnificativă a unor abilităţi neverbale cu care, evident, constituie un bloc omogen de disponibilitate divergentă.

★ **Adolescenţii antrenaţi** apar ca o categorie întrucâtva specială în planul abilităţilor divergente: ei sunt mai aproape ca potenţialitate de supradotaţi (diferiţi de aceştia în planul scorurilor parţiale ale indicatorilor de

creativitate sau în expresiile lor totale de creativitate, ei sunt singurii subiecţi a căror performanţă la peste 17 ani prezintă unele note comune cu profilul creativ al supradotaţilor); între nivelul de debut şi nivelul mijlociu de evoluţie, abilităţile creative nu prezintă progrese semnificative, însă între nivelul mijlociu şi cel avansat aproape toată paleta variabilelor verbale şi expresia totală a creativităţii neverbale prezintă diferenţe semnificative; performanţa medie cea mai ridicată a subgrupului de avansaţi atinge performanţa mijlocie a supradotaţilor, la acest nivel apărând şi o tendinţă de identitate structurală a potenţialului creativ cu supradotaţii.

★ Atributele definitorii ale structurării potenţialităţilor divergente la adolescenţi - *omogenitatea* configuraţiei verbal-nonverbale, *saturaţia* dezvoltării sau intrarea în faza de "platou" şi *deschiderea* sau spaţiul interacţionist eligibil - remarcate în analiza abilităţilor inteligenţei, sunt prezente şi în cazul abilităţilor creative ele având relevanţă "descrescătoare" de la supradotare la dotarea comună (structurile disponibilităţilor rezolutive divergente sunt mai omogene, mai permisive la influenţe şi progres şi au un caracter mai deschis spre interacţiune proporţional cu gradul de înzestrare şi de antrenare).

★ Potrivit criteriului de apartenenţă la sex, câteva deosebiri semnificative nu sunt de natură să ridice probleme deosebite, dar sunt sugestive: între adolescenţii băieţi şi fete obişnuiţi nu sunt diferenţe semnificative, între băieţi şi fete jurnalişti, primii apar ca superiori la origi-

nalitate verbală, următoarele apar superioare la fluenţă neverbală (iar la subgrupul de avansaţi, băieţii prezintă niveluri semnificativ mai ridicate în toate formele de originalitate); în fine, între băieţi şi fete supradotaţi, primii apar ca superiori în abilităţile neverbale, ceea ce nu schimbă aproape cu nimic datele de bază ale problemei creativităţii.

Întregirea caracteristicilor definitorii ale portretului adolescentului antrenat va fi rezultatul analizei corelaţionale şi factoriale în capitolele următoare.

3. Particularităţi ale factorilor motivaţionali în adolescenţă - motive şi interese

3.1. O caracteristică de bază a motivaţiei adolescentului performant

Simultan cu aplicarea testului de interese, subiecţilor li s-au pus trei întrebări scurte, între care una privea în mod expres motivaţia. Anume se cerea o informaţie despre agentul-stimul cu cea mai mare pondere în (auto)susţinerea subiectului pentru continuarea studiilor şi pregătirii/antrenării în vederea atingerii obiectivelor personale de instruire. S-a dat o listă deschisă de agenţi-stimuli: şcoala, profesori (diriginţi, îndrumători), părinţi, *eu-însumi*, prieteni, mediile (presa, radio, TV.), alţii (a se preciza care). Sunt cunoscute în literatura de specialitate rezultatele privitoare la astfel de sondaje, anume că, la 13-14 ani, cei mai importanţi agenţi-stimuli sunt *eu-însumi* (aproximativ 50 %), *părinţi* (aprox. 20%), *profesori* (aprox. 6%) etc., precum şi că, la 15-

16 ani, agenţii cei mai importanţi sunt *eu-însumi* (aprox. 70%), *părinţi* (aprox. 12%), mediile (aprox. 6%) etc. Totuşi, am pus amintita întrebare în ideea că eşantioanele de adolescenţi diferenţiate pe un criteriu de antrenare cognitiv-motivaţională vor oferi intensităţi de răspuns concludente sub raportul intrinsecării motivelor de pregătire şcolară/extraşcolară în vederea carierei viitoare. Asociată întrebării privitoare la agenţi-stimul, o alta cerea ca, în măsura în care deciziei personale de a aloca pregătirii un program cu "rubrici" severe referitoare la bugetul de timp, îi revine o parte importantă, subiectul să nuanţeze răspunsul subliniind două "cauze" dintre următoarele: plăcerea, interesul în perspectivă, am înclinaţii certe, vreau să încerc, să fac pe plac părinţilor şi/sau prietenilor, din imitaţie, să-mi verific disponibilităţile, nevoia unei profesii sigure cu orice preţ la care mă obligă viaţa şi altele (care ?). Prelucrarea răspunsurilor a separat ceea ce constituie răspuns-motiv intrinsec (plăcerea, interesul, înclinaţiile, verificarea potenţialului) de răspunsurile-motiv care trimit la acţiunea stimulativă, "coercitivă" a unui agent extern.

Într-adevăr, eşantioanele noastre de adolescenţi oferă intensităţi de răspuns şi ordini de prioritate diferenţiate şi sugestive. În cazul **supradotaţilor**, intensităţile şi *ordinea celor mai relevanţi agenţi susţinători sunt:* **eu-însumi (singur)** - 91,28%, părinţii şi mediile cu 4,08% şi 2,13% (interesul şi conştiinţa înclinaţiilor sunt suportul interior şi specificarea răspunsurilor). În cazul **antrenaţilor (jurnalişti)** intensităţile şi ordinea sunt: **eu-însumi (singur)** - 86,15%, mediile şi părinţii cu 5,23% şi 3,86% (interesul şi plăcerea referitoare la profesia de jurnalist sunt specificarea şi suportul răspunsurilor). În cazul adolescenţilor **obişnuiţi**, aceleaşi date se prezintă astfel: **eu-**

însumi (singur) - 74,93%, părinţi - 7,21%, şcoala - 4,32% (nevoia unei profesii sigure este cea mai intensă specificare).

Constatăm că proporţia mare şi foarte mare a motivului prioritar - decizia personală, cu asumarea efectelor micşorării bugetului de timp liber şi riscului de stres, în mai mare sau mai mică legătură cu alţi agenţi (familia, şcoala şi anturajul, mai ales) - semnifică pregnant un proces pofund de interiorizare a determinărilor carierei exprimat în prioritatea motivaţiei intrinseci; la supradotaţi proporţia este aproape absolută, la antrenaţi este foarte ridicată, iar la obişnuiţi este înaltă dar semnificativ diferenţiată ($p = .0000\pm$) de ceilalţi adolescenţi. Faţă de alte cercetări pe această tematică se constată scăderea semnificativă a ponderii altor agenţi-stimul şi aproape absenţa şcolii dintre aceştia.

Că supradotaţii şi antrenaţii ajung aproape complet la autodeterminare sub raportul tipului ultim şi intim de decizie privitor la pregătirea pentru carieră, este un fapt lesne de înţeles, ca şi faptul că adolescenţii obişnuiţi rămân, să spunem aşa, în urmă sub acest aspect. Pentru noi este importantă premisa că odată instanţiat acest tip de motivaţie la adolescenţii performanţi, este de aşteptat ca şi în planul unei componente particulare a sferei motivaţionale, cum sunt interesele să întâlnim, într-o consistentă consonanţă, orientarea productivă spre valorile de prim plan ale autorealizării.

Brianţa intelectuală relevată prin factorul B din "16 PF" (gândire concretă/acces la abstracţie), ca aspect al inteligenţei şi-a arătat dispoziţia conexionistă prin intricarea în structura unor factori alături de variabilele inteligenţiei dar şi de variabilele atitudinale (mai frecvent de avertizare socială) sau de unele interese, elucidând suplimentar sensul unor coacţiuni compozite.

3.2. Interesele în adolescenţă - structură şi ierarhie

Se cuvine a preciza chiar din punctul de plecare că vom analiza rezultatul la testul de interese mai întâi în perspectivă globală pentru a diferenţia interesele cristalizate de cele difuze (scorurile totale pe categorii de adolescenţi) şi apoi aspectele longitudinale intraeşantioane şi intereşantioane, inclusiv distincţiile pe criteriul sex. Urmărind, în mod obligatoriu, semnificaţia diferenţelor de scoruri medii între categorii de subiecţi şi intracategorii (pe tranşe anuale de vârstă/antrenare) tindem să stabilim interesele dominante cercetate, precum şi aspecte ale dinamicii intereselor în adolescenţă, aşa cum s-a conturat scopul investigaţiei prin obiective şi ipoteze. Imaginea rezultatelor globale este redată în tabelul nr. 9.

Tabelul nr.9. Structura intereselor la adolescenţi

Subiecţi / Interese	Supradotaţi		Antrenaţi		Obişnuiţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
1. Cognitive	14.60	7.11	17.73	4.02	25.13	7.95
2. Estetice	18.38	5.80	24.36	7.22	27.84	10.13
3. Tehnice	28.47	6.33	38.62	8.08	39.77	11.15
4. Gospodăreşti	41.00	4.69	42.11	6.36	33.22	6.19
5. Agricole	47.62	4.22	42.96	5.52	40.34	8.14
6. Sportive	34.20	4.88	39.19	9.52	36.39	11.54
7. Sociale	36.10	5.57	24.17	5.85	26.47	7.71
8. Umane	22.84	4.84	19.05	5.73	20.54	6.97
9. Mondene	26.97	6.72	21.77	7.51	19.74	8.27

Dacă, potrivit normelor metodologice ale testului, sunt socotite interese cristalizate cele cu un scor mediu de până la 12 puncte, interese moderat constituite cele cu scor mediu de până la 20 de puncte, iar interese în curs de constituire cele cu un scor mediu de până la 28 de puncte (celelalte fiind, evident, interese difuze), atunci vom constata că acelea dintre interesele cercetate care ne reţin atenţia potrivit criteriului invocat şi care, foarte probabil, profilează caracteristicile dominante ale categoriilor de adolescenţi investigaţi ar putea fi următoarele:

- la **supradotaţi**, interesul cognitiv (14,60), cel estetic (18,38), cel uman (22,84) şi cel monden (26,97), adică două interese cu grad înalt de constituire - primul, de cunoaştere, chiar intens cristalizat - şi două în proces de constituire;
- la adolescenţii **antrenaţi**, interesul cognitiv (17,73), cel uman (19,05), cel monden (21,77), cel social (24,17) şi cel estetic (24,36), adică două interese moderat constituite (mai intens cel cognitiv) şi trei în curs de constituire;
- la adolescenţii **obişnuiţi**, interesul monden (19,74), cel uman (20,54), cel cognitiv (25,13), cel social (26,47) şi cel estetic (27,84), adică un interes moderat constituit - cel monden şi patru interese în proces de constituire.

Am recurs premeditat la o listare a intereselor relevante pentru fiecare categorie de adolescenţi investigaţi, într-o ordine ierarhică a intensităţilor structurării (mărimea cifrică inversă a scorurilor) pentru a extrage o dublă informaţie aflată la baza deosebirilor caracteristice ale fiecărei categorii de subiecţi

investigaţi: potrivit dublului criteriu de examinare a datelor - intensitatea constituirii intereselor şi ierarhia acestora - adolescentului supradotat îi este proprie şi definitorie orientarea precumpănitoare spre activităţile de cunoaştere şi spre cele relative la frumos, adolescentului antrenat îi este caracteristică orientarea spre activităţile de cunoaştere şi spre relaţii umane, iar adolescentului obişnuit îi este caracteristică orientarea spre activităţi mondene şi relaţii umane. Celelalte interese, nu total coincidente pentru cele trei categorii de adolescenţi investigaţi, alcătuiesc o zonă de mişcare latentă în care efervescenţa determinativă de cristalizare relevantă rămâne în funcţie de condiţiile exterioare, inclusiv şanse, dar şi de condiţia internă a motivelor, eventual profesionale. Reţinem că cea mai pregnantă notă definitorie a diferenţei dintre orientarea adolescentului performant (supradotat şi antrenat) şi a celui obişnuit este marcată de prevalenţa interesului dominant: cunoaşterea pentru primul, mondenitatea pentru cel de al doilea. Nu pierdem din vedere, în acelaşi timp, că din perspectiva orientării dominante, între adolescenţii antrenaţi şi cei obişnuiţi o notă de similitudine este dată de prezenţa în prim plan a unei intensităţi aproape identice privitoare la interesele umane.

Adolescenţii pe care i-am numit antrenaţi (cognitiv, în primul rând, orientaţi intens către activităţile de pregătire pentru îndeletnicirea de jurnalist) sunt asemănători cu supradotaţii în privinţa intensităţii (prevalenţei) trebuinţei de cunoaştere, dar asemănători şi cu obişnuiţii prin cvasi-identitatea interesului uman şi prin repertoriul de cinci interese mai mult sau mai puţin constituite (faţă de numai patru la supradotaţi). Acest ultim

"detaliu" ne prilejuieşte punerea unor întrebări-problemă: cât de largă trebuie să fie zona intereselor în proces de constituire ca sursă sau rezervă latentă a constituirii de interese dominante ? Este restrângerea numărului de activităţi devenite centre de interes o condiţie a unei superioare cristalizări de interese definitorii ? Asemănările şi notele diferenţiale, în fiecare comparaţie - altele, dintre adolescenţii antrenaţi, pe de o parte şi cei supradotaţi şi/sau obişnuiţi, pe de altă parte, precum şi faptul că într-o cercetare anterioară pe adolescenţi înalt afirmaţi creativ în activităţi extraşcolare (Gh. Neacşu, Aurora Liiceanu ş.a.,1993) s-a constatat o centrare "unilaterală" a intereselor pe activităţile de cunoaştere şi pe cele specifice pasiunii subiecţilor (pictură, poezie, ştiinţele naturii etc.), cu reducerea numerică a zonelor de interes colateral, vin să îndreptăţească punerea respectivelor întrebări în direcţia nevoii de a deslusi mecanisme posibile de formare şi dinamică a intereselor în adolescenţă.

Din multitudinea implicaţiilor posibile pentru problema cristalizării intereselor vom încerca, mai departe, să relevăm aspecte care ţin de dinamica acestora în adolescenţă. Analiza se va opri, de aici înainte, numai asupra intereselor care prezintă un anumit grad de structurare şi fac posibile comparaţii între subiecţi, căci nu e sens în a căuta relaţii de asemănare/deosebire între un interes difuz (existent numai în expresie statistică) şi unul constituit, chiar în ciuda unor semnificaţii ale diferenţelor de scor sau a unor coeficienţi de corelaţie ridicaţi. Nu ne aşteptăm la răsturnări de tablouri pe durata adolescenţei, dar sperăm să surprindem tendinţe diferenţiale şi similitudini care să nuanţeze poziţia intereselor în profilul de personalitate al adolescentului performant.

Aspecte dinamice. În cazul particular al intereselor, deosebit de expectaţiile asupra evoluţiei inteligenţei şi/sau creativităţii în intervalul de timp acoperit de adolescenţă, nu se pune problema de a prezuma salturi deosebite de la o tranşă de vârstă anuală la alta: dacă în planul abilităţilor cognitive, etapele de vârstă presupun achiziţii noi şi deci progrese de abilitate rezolutivă, în planul intereselor sunt de presupus constante ale instanţierii unei trăsături (în calitate de condiţie de progres general al personalităţii) şi cel mult un efect anumit de adâncire, de cristalizare a fenomenului motivaţional în discuţie (comutările de sens şi nivel în acest plan sunt, mai curând, "accidente" în împrejurări excepţionale, fie ele chiar fericite).

Temeiul pe care apar cu mai mare claritate aspectele de dinamică în adolescenţă trebuie căutat în semnificaţia diferenţelor constatabile între scorurile totale ale eşantioanelor investigate (a se vedea tabelul nr. 10, corelat cu cel imediat anterior).

Avem sau nu avem dispoziţia generală şi cutezanţa particulară de a afirma că unele interese sunt mai importante, vitale chiar, faţă de altele pentru om, realitatea ne constrânge s-o afirmăm. Din lista celor nouă interese investigate, ţinând seama de subiecţii cercetaţi, extragem fără teama de eroare, sub-lista intereselor constituite, comune şi de prim-plan: de cunoaştere, estetic şi/sau ştiinţific, social şi uman (există un larg consens în a califica interesul monden ca mai periferic sau superficial, interesul gospodăresc ca irelevant pentru persoane cu calificări speciale şi captivante etc.). Credem că datele din tabelul nr. 10, despre acest fapt vorbesc:

Tabelul nr. 10. Semnificaţia diferenţelor de medii între scorurile totale ale eşantioanelor

Categorii de subiecţi	Interesul	t	p
Supradotaţi vs. antrenaţi	Cognitiv	3.71	.000279
	Estetic	5.75	.00000±
	Social	-13.40	.00000±
	Uman	- 4.52	.000110
	Monden	- 4.64	.000007
Supradotaţi vs. obişnuiţi	Cognitiv	8.81	.00000±
	Estetic	6.97	.00000±
	Social	-8.86	.00000±
	Uman	-2.36	.019238
	Monden	-6.00	.00000±
Antrenaţi vs. obişnuiţi	Cognitiv	8.55	.00000±
	Estetic	2.85	.004560
	Social	2.44	.015571

- supradotaţii sunt în genere "superiori" în cristalizarea intereselor cognitiv şi estetic faţă de omologii lor fie antrenaţi, fie obişnuiţi, dar "inferiori" în constituirea intereselor umane, sociale şi mondene (notăm că în aproape toate cazurile de comparaţie superioritatea se sprijină pe o cotă înaltă de cristalizare a primelor două interese, iar inferioritatea este în genere o diferenţă de scor în unul şi acelaşi spaţiu-nivel de constituire - "graniţa" dintre cristalizarea medie şi slabă sau zona difuză);

- antrenaţii sunt aproape egali cu supradotaţii în orientarea perseverentă către cunoaştere (testul propune ca notă definitorie a acestuia caracterul ştiinţific), am spune chiar superiori în explorarea domeniului social-politic, dar şi asemănători cu obişnuiţii prin preocupările umane şi mai ales mondene (deşi, sub semnul dominanţei trebuinţei de cunoaştere);
- obişnuiţii îşi afişează ca prim centru de interes viaţa mondenă şi relaţiile interumane (abia în al treilea rând trebuinţa de cunoaştere şi de inserţie în social).

De aceste distincţii sugerând note caracteristice e nevoie să ţinem seama în examinarea dinamicii intereselor pe durata adolescenţei. Datele sunt prezentate în tabelul nr. 11 şi 12.

Tabelul nr. 11. Scoruri medii pe intervale anuale de vârstă/antrenare

a. Supradotaţi

Subiecţi / Interese	14,6 - 15,11ani		16,00 -16,11ani		Peste 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Cognitive	14.75	7.53	14.95	8.44	14.05	5.05
Estetice	18.75	4.81	17.65	5.66	18.76	7.008
Sociale	38.83	4.29	35.39	5.55	36.05	6.90
Umane	22.58	4.78	22.08	4.05	23.95	5.59
Mondene	27.50	5.30	27.56	7.42	26.71	7.48

b. Antrenaţi

Subiecţi / Interese	Debutanţi		Mijlocii		Avansaţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
Cognitive	19.10	4.28	18.54	18.54	51.00	3.13
Estetice	26.07	7.77	23.49	7.00	23.10	6.46
Sociale	24.49	5.10	23.51	5.92	24.48	6.76
Umane	19.20	6.68	19.23	5.85	18.65	4.18
Mondene	21.76	7.86	22.60	8.65	20.87	5.64

c. Obişnuiţi

Subiecţi / Interese	14,6 - 15,11ani		16,00 -16,11ani		Peste 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
Cognitive	25.55	6.15	25.03	9.94	24.02	7.88
Estetice	24.84	10.59	28.93	10.26	30.15	8.91
Sociale	26.18	6.93	26.33	8.67	26.91	7.85
Umane	20.23	5.90	18.83	7.69	22.44	7.16
Mondene	19.60	8.72	20.90	8.69	18.88	7.45

Tabelul nr.12. Semnificaţia diferenţelor de medii pe tranşe de vârstă/antrenare

Categorii de subiecţi	Interese	Tranşe de vârstă/antrenare	t	p
Supradotaţi	—	—	—	—
Antrenaţi	Cognitiv	Debutanţi vs. Avansaţi	- 4.49	.000027
Obişnuiţi	Estetic	15 ani vs. 17 ani	2.25	.027601

Spre deosebire de tipul de evoluţie a abilităţilor cognitive, evoluţia intereselor pe durata adolescenţei impune o altă constatare generală: aproape fără excepţii şi în ciuda creşterii relative a intensităţii de cristalizare în cazul multor interese şi aproape la toate cele trei eşantioane, performanţa experimentală cristalizată la subgrupele de 15 ani (debutanţi în cazul antrenaţilor) se conservă ca o constantă sau trăsătură definitorie de-a lungul adolescenţei. Două excepţii, totuşi: interesul cognitiv, la subgrupa de adolescenţi antrenaţi *avansaţi*, cunoaşte un grad foarte semnificativ mai mare de progres, comparativ cu nivelul de cristalizare analizat la sfârşitul preadolescenţei, instanţiindu-se ca interes aproape intens constituit, ceea ce apare ca absolut normal la subiecţi în a căror motivaţie de susţinere a pregătirii/antrenării pentru carieră se insinuează trebuinţa de cunoaştere; apoi, interesul estetic, la subgrupa de peste 17 ani a eşantionului de *obişnuiţi*, devine semnificativ mai difuz, trecând de zona-limită a începutului de cristalizare, ceea ce ni se pare un fapt din cele mai plauzibile.

Este evident că evoluţia trăsăturilor (motivaţionale) de personalitate cunoaşte deplasări în hiper sau în hipo în procese lente, pe durate lungi; ni se pare că mai trebuie să vedem în rezultatul de mai sus faptul că trăsăturile de orientare ale personalităţii sunt în bună măsură instanţiate la vârsta adolescenţei, poate chiar mai devreme; ni se pare, de asemenea, că o bună configuraţie a trăsăturilor-interese dominante şi productive în adolescenţă (aşa cum ne apar ele la supradotaţi şi la antrenaţi) se poate realiza în condiţii stimulative particulare, sub înrâurirea unor metode psihopedagogice multiplu verificate.

La aceste rezultate s-ar mai putea adăuga tipul de "contribuţie" pe care o au cele două sexe în tabloul total, iar datele se află în tabelul nr. 13, numai sub forma semnificaţiilor diferenţelor de medii acolo unde fenomenul a apărut.

Tabelul nr. 13. Semnificaţia diferenţelor de medii între subgrupele de băieţi şi fete

Categorii de subiecţi	Interese	Media băieţi	Media fete	t	p
Supradotaţi	Monden	28.73	25.31	- 2.15	.035260
Antrenaţi	Cognitiv	19.04	16.58	- 3.30	.001314
	Estetic	22.82	25.71	2.10	.037701
	Uman	21.40	16.98	- 4.30	.000039
	Monden	25.62	18.40	- 5.62	.00000±
Obişnuiţi	Uman	23.22	18.42	- 3.36	.000408
	Monden	25.58	16.72	- 4.54	.000015

În faţa rezultatelor ni se pare plauzibil ca, în eşantioanele "extreme" şi cele mai bine structurate - supradotaţi şi obişnuiţi - să găsim cele mai puţine diferenţe între băieţi şi fete:

- în primul eşantion, diferenţa moderat semnificativă apare la nivelul interesului monden (la băieţi, acesta este practic difuz, la fete aproape de acest prag) ceea ce este destul de irelevant pentru a relua nerestrictiv ideea consistenţei intereselor diferit cristalizate în sensul că imaginea unei stabilităţi certe a interselor se defineşte

BCU "LUCIAN BLAGA" CLUJ-NAPOCA

prin omogenitate de structură (motivaţională) şi configuraţie optimă sub raportul ierarhiei;

- în cel de al doilea eşantion, la adolescenţii obişnuiţi, diferenţe între băieţi şi fete apar tocmai la nivelul intereselor situate în vârful ierarhiei care-i caracterizează - cel monden şi cel uman, în sensul "superiorităţii" fetelor (anume, intensitatea scorurilor medii totale pe eşantion, situată pe graniţa dintre cristalizarea medie şi cea slabă, este datorată rolului "compensator" al fetelor care obţin scoruri de cristalizare semnificativ mai înalte celor - slabe - ale băieţilor);
- în cea de al treilea eşantion, cel al antrenaţilor cognitiv, numărul cazurilor de diferenţă semnificativă băieţi-fete este egal cu numărul intereselor relevante pentru aceşti subiecţi; în trei cazuri sensul diferenţei este în "favoarea" fetelor (interesul cognitiv, cel uman şi cel monden), în al patrulea caz, sensul diferenţei este în "favoarea" băieţilor (interesul estetic); diferenţele semnificative proprii fetelor presupun, toate, prezenţa scorului lor mediu în nivelul al doilea de cristalizare a amintitelor interese, pe când diferenţierea scorului băieţilor se petrece în cadrul nivelului al treilea de cristalizare. S-ar putea spune că, în majoritatea cazurilor, interesele fetelor sunt mai intens structurate decât ale băieţilor. Rezultatul pare perfect plauzibil în prima lui parte, anume că adolescenţii antrenaţi par a suporta o dinamică a intereselor care mai degrabă îi îndepărtează

semnificativ de adolescenţii obişnuiţi, apropiindu-i de structura proprie supradotaţilor, însă acelaşi rezultat pare mai puţin plauzibil când trebuie conchis că fetele au interese mai structurate decât băieţii.

Sinteza asupra intereselor la adolescenţi

Suportul motivaţional al continuării efortului de pregătire/antrenare, în adolescenţă, are nuanţe relativ diferite la cele trei categorii de subiecţi şi relevă o intensitate diferenţiată a motivaţiei intrinseci: la supradotaţi - conştiinţa propriului potenţial (ridicat), la antrenaţi - atitudinea precumpănitor afectivă, tonică privind profesarea în perspectivă, la obişnuiţi - conştientizarea studiului şcolar în calitate de condiţie a siguranţei ocupaţionale.

- ★ Analiza comparativă a structurii şi ierarhiei intereselor aduce în prim plan pe *supradotaţi* cu patru interese constituite în diferite grade şi cu preeminenţa intereselor de cunoaştere şi estetice;
- ★ Cu cinci interese mai slab constituite, *obişnuiţii* se situează la o distanţă semnificativă, cu preeminenţa intereselor monden şi uman;
- ★ *Antrenaţii* apar ca aspirând la modelul de cristalizare a intereselor dominante proprii supradotaţilor (cu preeminenţa interesului de cunoaştere - condiţie funciară a plasării şi eficienţei în carieră), dar şi la desprinderea din obişnuit de care îi mai leagă încă, cel puţin, intensitatea ridicată a interesului monden.

Dinamica intereselor în adolescenţă apare ca un proces lent şi "liniştit":ceea ce a generat în acest plan preadolescenţa ca

structură şi ierarhie, se conservă aproape neschimbat de-a lungul tranşelor anuale de vârstă în adolescenţă.

- ★ În sens "pozitiv", singurul interes care prezintă un salt semnificativ de cristalizare este cel cognitiv la antrenaţii avansaţi. În sens "negativ", interesul tehnic, aflat în apropierea pragului-limită dintre slaba constituire şi caracterul difuz, la supradotaţi, instanţiat astfel la frontiera dintre preadolescenţă şi adolescenţă, devine curând difuz fără a cunoaşte o intensitate relevantă şi la ceilalţi adolescenţi investigaţi;
- ★ Interesul social, minimal constituit la antrenaţi şi la obişnuiţi, se menţine la limita de contact cu starea difuză, în adolescenţă;
- ★ Fără a prezenta vreo echivalenţă de nivel cu intensitatea structurării la ceilalţi adolescenţi investigaţi, interesul estetic la adolescenţii obişnuiţi intră treptat către sfârşitul acestei perioade de vârstă în stare difuză.

Puţinele deplasări semnificative în intensitatea structurării intereselor, în hiper sau în hipo, conduce la încheierea că această componentă a motivaţiei reprezintă în mare o constantă cu note specifice pentru categorii diferite de adolescenţi: deplasările sesizate apar ca efecte de ordonare, în sensul unor simplificări de structură şi funcţie, ceea ce, în alţi termeni, apare ca trebuinţă funciară de centrare pe un număr restrâns de centre de interes în beneficiul unei cristalizări de adâncime.

Fetele apar ca "superioare" băieţilor, mai frecvent în eşantionul antrenaţilor, în privinţa intereselor de cunoaştere, umane şi mondene, dar "inferioare", în acelaşi eşantion, în privinţa

interesului estetic (este singurul unghi al analizei care sugerează existenţa unei anumite efervescenţe de structurare a intereselor, pe direcţia unei profilări a orientării proprii adolescentului performant).

4. Factori de personalitate în adolescenţă

Potrivit viziunii lui R. B. Cattell asupra personalităţii, trăsăturile observabile (de suprafaţă sau trăsături-elemente) se combină cu altele, mai complexe - trăsături - sursă, în calitate de constituenţi corelativi care dau seamă deopotrivă de dimensiuni caracteristice comune şi/sau unice extrase prin analiză factorială (factorul marchează o direcţie de sinteză şi de variaţii independente, constituind o dimensiune explicativă şi determinativă de variabilitate privitoare la o conduită individuală sau de grup). Pe acest temei conceptual s-a construit inventarul de personalitate "16 PF" utilizat destul de frecvent şi cu bune rezultate în cercetările personologice la noi. Obiectivul nostru a fost acela de a obţine elementele necesare pentru alcătuirea unui profil de personalitate al adolescentului performant. Cunoscând înrudirea de natură între factorii decelaţi de "16 PF" (Cattell) şi factorii decelaţi prin cunoscutul Chestionar de personalitate privind intro-/extraversiunea şi stabilitatea emoţională (Eysenck), am adăugat şi ultimele două dimensiuni aşteptând o informaţie utilă.

Parvenit pe "filiera franceză", "16 PF" a fost introdus într-o cercetare amplă cu intenţia de a oferi un etalon românesc (Zahirnic, Jula şi Cotor, 1976). Autorii au aplicat testul pe 1000 subiecţi, dar au avut curiozitatea să examineze în paralel şi alte

eşantioane, cum ar fi o clasă specială de matematicieni, care au oferit performanţe experimentale (scoruri brute) superioare eşantionului de bază (alcătuit, în majoritate din subiecţi cu studii medii) în proporţii de 30% şi chiar mai mari pentru cazul a cinci factori (B - vivacitate intelectuală, E - sumisiune/dominanţă, L - încredere/suspiciune, M - spirit practic vs imaginativ, boem şi Q4 - tonus liniştit vs. încordat/frustrat).

Aceste date au, pentru experimentul nostru, o însemnătate particulară: subiecţii noştri au fost adolescenţi în anii terminali ai liceului şi absolvenţi, încadraţi în trei categorii (eşantioane) - supradotaţi, antrenaţi (jurnalişti) şi obişnuiţi; de aceea va trebui să ne elucidăm de la început ce sens (explicaţie) au deosebirile de scor brut medii în unele cazuri spre a proba că rezultatele noastre (respectiv metoda utilizată) îndeplinesc fie şi la limită condiţia necesară validităţii.

În acest sens am alcătuit un prim tabel cu scorurile medii totale brute pe cele trei eşantioane experimentale şi am reprodus alături acelaşi tip de scoruri obţinute pe eşantionul Zahirnic şi colab. şi pe eşantionul lui Cattell (apud Zahirnic şi colab., 1976). Din acest tabel se impun câteva date comparative sugestive şi o încheiere cu temei metodologic special.

Ţinând seama de unele diferenţe de scor mediu brut între eşantionul nostru de *adolescenţi obişnuiţi* şi eşantioanele-reper (Zahirnic şi Cattell), dar lăsând la o parte faptul că respectiva diferenţă este mai mare sau mai mică fie în raport cu primul, fie în raport cu al doilea eşantion de referinţă (motivul find acela că astfel de discuţii sunt indispensabile în ordinea de idei a etalonării testului, ceea ce nu e în intenţia noastră).

Tabelul nr. 13. Scoruri medii totale brute pe factori de personalitate

Factori	Supradotaţi	Antrenaţi	Obişnuiţi	Scoruri Zahirnic	Scoruri Cattell
A	10,28	10,68	11,06	9,95	10,19
B	11,91	10,74	9,23	9,08	8,44
C	14,65	12,97	13,31	14,56	15,14
E	13,89	12,58	13,42	11,37	11,46
F	12,60	15,29	12,46	10,72	13,29
G	16,11	21,78	12,27	15,16	12,99
H	15,93	12,62	13,36	13,53	13,45
I	14,48	13,07	13,38	10,55	10,58
L	12,14	9,22	11,08	8,70	9,41
M	11,26	12,46	9,76	10,73	13,18
N	12,39	11,32	10,73	10,66	9,68
O	11,93	12,18	13,17	10,92	9,14
Q1	10,36	9,36	9,61	9,38	10,63
Q2	11,24	10,21	9,78	9,72	10,24
Q3	13,29	12,87	10,98	12,96	11,97
Q4	14,09	14,19	13,84	12,18	11,24

Vom constata că în marea majoritate a cazurilor (factorilor) scorurile noastre sunt ori aproape identice ori nesemnificativ diferite. Relative excepţii par a face scorurile în factorii E - sumisiune/dominanţă (superior cu aproximativ 2 puncte), I - sensibilitate (superior cu aproximativ 3 puncte) şi O - anxietate (superior cu ceva mai mult de 2 puncte). S-ar putea spune că

adolescenţii obişnuiţi investigaţi de noi apar ca relativ mai dominatori, mai sensibili şi mai anxioşi. Nu ne vom hazarda să conchidem că lucrurile stau aşa cum ipotetic am sugerat mai sus, fie şi numai pentru motivul că numărul subiecţilor din eşantionul nostru este redus la 102, dar nici nu vom respinge ideea că respectivele diferenţe au o anumită pluzibilitate cel puţin în privinţa sensibilităţii şi anxietăţii (mai crescute la generaţia actuală din perioada de tranziţie de la noi), dacă nu şi în privinţa caracterului mai decis afirmat al conduitelor în direcţia trebuinţei de a domina situaţiile de viaţă.

Diferenţe vizibile apar între celelate două eşantioane investigate de noi şi eşantionul-reper sau etalon, cu deosebire în cazul *supradotaţilor*. Întâmplător sau nu, aceşti adolescenţi prezintă diferenţe notabile, de regulă în sensul unui spor de punctaj brut spre polul "pozitiv", anume în toate cele cinci cazuri (factori), mai sus menţionate de Zahirnic şi colab., în care subeşantionul de matematicieni apărea "superior" eşantionului etalon, dar, de asemenea, şi la nivelul altor factori cum sunt F (expansivitate), G (conştiinciozitate), H (cutezanţă). În anumite cazuri şi celălalt eşantion investigat - antrenaţi (jurnalişti) prezintă câteva diferenţe faţă de eşantioanele-reper, mai ales faţă de cel românesc: B - vivacitate intelectuală mai înaltă (nu însă atât cât este ea la supradotaţi), C - emoţionalitate uşor mai crecută (iată şi o diferenţă în sensul diminuării scorului mediu brut către polul "negativ"), E - sumisiune/dominanţă, F - expansivitate crescută, I - sensibilitate superioară şi Q4 - tensiune/frustrare mai intensă.

Admiţând, în sinteză, că adolescenţii obişnuiţi investigaţi de noi prezintă rezultate la test comparabile cu cele ale eşantioanelor-

etalon, precum şi că adolescenţii supradotaţi şi antrenaţi cognitiv prezintă multe asemănări cu eşantioanele.etalon, dar şi deosebiri care îi marchează ca subiecţi "speciali", reţinem verosimilitatea şi sensibilitatea metodologică a aplicării testului "16 PF" (de exemplu, şi din acest punct de vedere al analizei, între eşantioanele cercetate de noi se impun şi se completează similitudinile şi specificităţile sesizate cu mai mare claritate în planul abilităţilor intelectuale).

În încheiere, vom nota şi reţine o obligaţie specială pentru analiza pe care o întreprindem: discuţia pe baza scorurilor brute (în fapt, medii de punctaje care nu ţin seama de faptul esenţial că, de la factor la factor, numărul itemilor este diferit) rămâne utilă numai pe direcţia comparaţiilor statistice cu obiective de despuiere primară pentru operaţiile de etalonare a testului; analiza psihologică cere, însă, o obligatorie omogenizare a performanţelor experimentale, de exemplu, luând ca temei statistic rezultatul transformării punctajelor brute în note standard, cum este, de altfel, avansat tabelul cu 11 clase normalizate în "16 PF". *Noi vom lucra de aici înainte cu scoruri astfel normalizate, încât performanţa experimentală medie a eşantioanelor şi a subiecţilor individuali va fi una exprimată în valori numerice cuprinse între limitele de zero şi zece, iar deviaţia standard ca mijloc de evaluare a omogenităţii răspunsurilor va fi calculată pe această bază* (în locul unei expresii numerice - punctaj - prin care se poate compara un "scor" cu altul numai la nivelul unuia şi aceluiaşi factor, noi vom dispune de o expresie numerică - scor experimental - prin care se pot compara intensităţile oricărui factor cu un altul şi structurile factoriale globale între ele).

Rezultate medii totale pe eşantioane. Analiza datelor în planul factorilor de personalitate are ca punct de plecare compararea rezultatelor globale ale eşantioanelor investigate şi se va opri asupra asemănărilor/deosebirilor între subeşantioane pe tranşe anuale de vârstă ori pe criteriul apartenenţei la sex, rezervând un loc distinct decelării unor aspecte longitudinale ale constituirii factorilor de personalitate. Primele rezultate, globale, sunt prezentate în tabelul nr. 15.

Tabelul nr. 15 Scoruri medii totale normalizate pe eşantioane investigate

Subiecţi / Factori	Supradotaţi		Antrenaţi		Obişnuiţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
A	5,38	2,48	5,68	2,02	5,95	2,18
B	9,35	0,73	8,30	1,35	7,27	1,65
C	4,84	2,60	4,09	2,12	4,22	2,60
E	7,22	2,27	5,84	2,14	6,59	2,23
F	6,38	2,51	6,62	2,07	6,38	2,26
G	5,79	2,55	3,86	2,08	3,43	2,13
H	6,23	2,33	5,15	2,11	6,08	1,87
I	7,73	2,38	7,41	1,98	7,71	2,02
L	7,84	2,15	5,83	1,88	6,96	2,35
M	4,79	2,43	5,86	2,57	3,64	1,82
N	6,34	2,13	6,00	2,35	5,27	2,15
O	5,91	2,22	6,07	2,35	5,27	2,15
Q1	5,93	2,06	5,13	2,08	5,46	2,11
Q2	6,51	2,56	5,59	2,32	5,42	2,09
Q3	5,60	2,25	5,41	2,74	3,46	2,09
Q4	6,20	2,63	6,21	2,11	6,16	2,17
I - E	13,72	3,99	14,15	3,27	14,11	2,99
NEVR.	10,97	4,05	12,57	3,89	14,15	3,62

Din moment ce am stabilit gradul (înalt) de similitudine între performanţele experimentale ale adolescenţilor obişnuiţi investigaţi de noi faţă de eşantioanele-reper Zahirnic şi Cattell, să dăm adolescenţilor performanţi - supradotaţi şi antrenaţi - ceea ce le aparţine:

- Supradotaţii prezintă, la nivelul a 7 factori din 16, rezultate semnificativ mai crescute: B - inteligenţă, G - forţa supraeului, conştiinciozitate, L - suspiciune, spirit ipotetic, M - spirit practic, spirit boem, N - avertizare socială , Q2 - plin de resurse, independent, Q3 - (auto)control, la care se mai adaugă un nevrotism moderat faţă de unul crescut la adolescenţii obişnuiţi. Nu este improbabilă supoziţia că diferenţele statistic semnificative între supradotaţi şi obişnuiţi să fie, numeric, în exces. În adevăr, dacă nu există nici un fel de dubiu în privinţa nivelului (foarte înalt) de inteligenţă (factorul B) care distinge supradotatul de obişnuit, există totuşi o trebuinţă de prudenţă şi nuanţă în interpretarea unor diferenţe semnificative cifric dar nu perfect întemeiate calitativ, în privinţa trăsăturilor de personalitate.

De exemplu, luând ca "îndreptar" pentru interpretarea datelor chiar recomandările testului pentru alcătuirea foii de profil, vedem că nota (medie) normalizată pentru supradotaţi este 7,84 faţă de aceeaşi notă, de 6,96 pentru obişnuiţi, adică o primă notă, apropiată de 8, care indică un nivel de cristalizare a factorului de suspiciune/spirit ipotetic imediat sub limita aritmetică minimă (ceea ce este în ordinea firească a lucrurilor pentru inteligenţa "cer-

cetătoare" a supradotatului) şi o a doua notă, imediat sub valoarea numerică 7,00 care indică o tendinţă, o direcţie posibilă de cristalizare a aceluiaşi factor, la obişnuiţi, tendinţă care se va concretiza sau nu. Altfel spus, semnificaţia calitativă a diferenţei de îndoială metodică (spirit "cercetător") între cele două eşantioane este aceea dintre o tendinţă către aria de cristalizare a unui factor (propriu obişnuiţilor) şi limita minimă de constituire certă a factorului (proprie supradotaţilor). Oricât ar fi de tentat cercetătorul să opereze interpretări tranşante ale diferenţelor statistice, diferenţele de conţinut psihic nu ascultă mecanic de rigorile statistice - interpretarea trebuie nuanţată. Cazul cel mai concludent pare a fi cel al unor scoruri medii situate la o "distanţă" de un punct (notă normalizată), egal depărtate de media statistică, (să zicem 4,50 faţă de 5,50 în testul Cattell); a spune ceva precis în acest caz de diferenţă statistic semnificativă, înseamnă a-ţi fi răspuns la întrebarea formal corectă, dar aproape fără fond, "care dintre cele două scoruri este mai ...mediu ?".

Tabelul nr. 16. Diferenţe semnificative între scoruri medii totale

a. Supradotaţi - Antrenaţi

Factori	Medii		t	p
	SD.	ANTR.		
B	9,35	8,30	5,91986	.00000±
C	4,84	4,09	2,07095	.039849
E	7,22	5,84	4,05604	.000075
G	5,79	3,86	5,48659	.00000±
H	6,24	5,15	3,18510	.001717
L	7,84	5,83	6,48673	.00000±
M	4,79	5,86	-2,72759	.007038
Q1	5,93	5,13	2,47253	.014383
Q2	6,51	5,89	2,46986	.014487
NEVR.	10,97	12,57	-2,60771	.009912

➢ Procedând cu prudenţă şi nuanţată estimare, vom putea spune că supradotaţii se deosebesc neîndoielnic semnificativ de obişnuiţi prin superioritatea nivelului de vivacitate intelectuală (B), conştiinciozitate (G), avertizare socială (N), capacitate de afirmare/autodecizie (Q2), autocontrol (Q3) şi tendenţial în privinţa spiritului ipotetic (L), normalităţii spiritului practic (aici, în privinţa factorului M, de fapt, avem de a face cu o accentuare a pragmatismului obişnuiţilor) şi a stabilităţii emoţionale (nevrotism).

b.Supradotaţi-Obişnuiţi

Factori	Medii		t	p
	SD.	OB.		
B	9,35	7,27	9,77574	.00000±
G	5379	3,43	6,52725	.00000±
L	7,84	6,96	2,46423	.014737
M	4,79	3,64	3,54108	.000503
N	6,34	5,27	6,52725	.00000±
Q2	6,51	5,42	3,04417	.0027009
Q3	5,60	3,46	6,32745	.00000±
NEVR.	10,97	14,15	-5,33849	.00000±

c.Antrenaţi - Obişnuiţi

Factori	Medii		t	p
	ANTR.	OB.		
B	8,30	7,27	4,93061	.000002
E	5,84	6,60	-2,50515	.013011
H	5,15	6,18	-3,36241	.000920
L	5,83	6,96	-3,83918	.000164
M	5,86	3,64	-3,83918	.00000±
N	6,01	5,27	2,35183	.019620
Q3	5,41	3,46	5,75579	.00000±
NEVR.	12,57	14,15	-3,02739	.002780

➢ Tot astfel, vom putea stabili şi sensul altor 7 diferenţe semnificative statistic între anumiţi factori proprii **antrenaţilor** şi celor **obişnuiţi**: nivelul mai ridicat al vivacităţii intelectuale (B), normalitatea spiritului practic (M) (ca şi imediat mai sus, în fapt, pragmatismul accentuat al obişnuiţilor), optimitatea autocontrolului (Q3), la care se adaugă un nivel optim (statistic egal cu media) al nevrotismului, dar şi, ca tendinţe posibile, moderaţia dominării (E), a îndrăznelii (H) şi a spiritului ipotetic (L), relativa superioritate a avertizării sociale (N), adugând şi moderaţia nevrotismului (supramediu la obişnuiţi).

Prin urmare, ceea ce am prezumat printr-o ipoteză a cercetării privind o anumită generalizare sau extrapolare a tendinţelor caracteristicilor diferenţiale cognitive în plan personologic îşi găseşte aici o confirmare concludentă: pe fondul unor caracteristici comune adolescentului performant şi celui obişnuit se impun caracteristici specifice, definitorii. Astfel, cele trei eşantioane au aproximativ aceleaşi performanţe experimentale în următorii şase factori: rezervat vs. deschis (A - nivel mediu), emotivitate (C - nivel mediu), expansivitate (F - nivel mediu), tensiune/frustrare (Q4 - nivel mediu superior), anxietate (O - nivel mediu superior) şi sensibilitate (I - nivel înalt). Cele trei eşantioane au performanţe experimentale inegale, de niveluri diferite în următorii patru factori: inteligenţă (B- foarte înaltă la supradotaţi, înaltă la antrenaţi şi medie la obişnuiţi), dominare (E - înaltă, medie şi, respectiv, medie superioară), spirit ipotetic (L - înalt, mediu şi, respectiv, mediu superior) şi spirit practic (M - mediu, mediu superior şi, respectiv, mediu inferior). În fine, în cazul a alţi şase factori, două eşantioane

au scoruri medii egale, celălalt scor mediu diferit, astfel: în patru cazuri scorul cel mai mare revine supradotaţilor (N, Q1, Q2 şi G) celelalte două scoruri fiind egale şi mai "slabe" cu o clasă, un caz în care scorul cel mai mic (H - nivel mediu) revine antrenaţilor, celelalte două scoruri fiind mediu superioare, un caz în care scorul cel mai mic (Q3 - nivel mediu inferior) revine obişnuiţilor, celelalte două scoruri fiind medii. Intro-/extraversiunea prezintă scoruri medii relativ egale, nevrotismul prezintă un scor mediu superior la obişnuiţi, celelalte două fiind medii şi aproape egale.

Conchidem că, în planul trăsăturilor de personalitate, eşantionul care se distinge şi proporţional mai frecvent şi ca fond mai intens de omologii investigaţi este cel al supradotaţilor, iar antrenaţii îi urmează cu performanţe experimentale procentual mai numeroase şi mai apropiate (sau sesizabil mai diferite de cele ale obişnuiţilor). Factorii la nivelul cărora identificăm performanţe experimentale mai ridicate la supradotaţi şi antrenaţi, care marchează, mai mult de cât probabil atributele specifice adolescentului performant sunt: vivacitatea intelectuală ridicată (inteligenţa), conduita dominatoare, sensibilitatea, suspiciunea (spiritul ipotetic), atitudinea inovatoare, încrederea în sine, autocontrolul şi nevrotismul (echilibrul emoţional) mediu.

Aspecte dinamice. După cum s-a văzut în subcapitolul dedicat analizei intereselor, în planul trăsăturilor de personalitate nu sunt de aşteptat evoluţii spectaculoase pe durata a trei tranşe anuale de vârstă. Totuşi, investigaţia noastră desfăşurată pe trei eşantioane suficient de distincte din multe puncte de vedere, îngăduie presupunerea că, cel puţin cu privire la unul din aceste eşantioane, adolescenţii antrenaţi (jurnalişti) - categorie de subiecţi în căutarea propriei identităţi, a "matricei" în care se înscrie

b. Antrenaţi

Grupe de antrenare / Factori	Debutanţi		Mijlocii		Avansaţi	
	M	σ	M	σ	M	σ
A	6,29	2,09	5,71	1,78	4,94	2,03
B	7,61	1,41	8,34	1,28	9,16	0,69
C	4,46	2,11	4,11	2,32	3,61	1,78
E	5,68	2,29	5,91	2,31	6,13	1,82
F	5,68	2,29	7,11	1,68	7,39	1,82
G	3,78	2,02	3,34	1,73	4,65	2,40
H	4,85	2,13	5,09	2,12	5,64	2,07
I	6,61	2,57	7,46	1,82	8,16	1,27
L	6,05	1,90	5,69	1,94	5,77	1,89
M	4,56	2,52	5,89	2,62	7,29	1,64
N	4,29	2,35	6,54	1,63	7,71	1,42
O	6,02	1,75	6,09	1,67	6,23	1,76
Q1	5,27	2,16	5,00	2,13	5,10	1,99
Q2	5,31	1,91	5,29	2,42	6,29	2,60
Q3	4,88	2,67	4,94	2,59	6,39	2,74
Q4	6,98	1,97	5,77	1,93	5,87	2,38
I-E	13,68	3,66	14,45	3,40	14,68	2,77
NEVR.	12,44	4,40	12,83	3,72	12,32	3,51

c. obişnuiţi

Grupe de vârstă / Factori	14,6 - 15,11 ani		16,00 - 16,11 ani		Peste 17 ani	
	M	σ	M	σ	M	σ
A	6,24	2,24	6,30	1,58	5,32	2,47
B	6,32	1,47	7,53	1,64	8,12	1,30
C	3,66	2,16	4,07	2,79	5,00	2,77
E	6,26	2,54	6,73	2,53	6,85	1,44
F	5,82	2,33	6,37	2,20	7,03	2,11
G	3,45	2,11	3,43	2,34	3,14	2,13
H	5,50	1,75	6,20	1,90	6,62	1,84
I	7,82	2,37	7,50	2,15	7,79	1,45
L	6,66	2,43	6,90	2,55	7,35	2,07
M	3,05	1,75	3,67	1,86	4,26	1,68
N	4,74	1,97	5,30	2,47	5,85	1,96
O	6,84	1,50	6,33	2,10	6,03	1,87
Q1	5,26	1,94	5,43	2,31	5,71	2,15
Q2	4,79	1,96	5,67	2,34	5,91	1,88
Q3	3,50	1,78	3,43	2,41	3,44	2,19
Q4	6,53	1,18	6,07	2,18	5,82	2,17
I-E	13,39	3,08	14,07	3,23	14,97	2,49
NEVR.	14,37	4,31	13,37	3,08	14,59	3,19

Conjugând cele două premise şi făcând apel la datele din tabelul de mai sus (17) şi la cele din tabelul de mai jos (18) vom constata că, în mod mai discret decât în cazul evoluţiei factorului intelectual, dar destul de vizibil în cazul antrenaţilor, au loc evoluţii ale factorilor de personalitate pe durata adolescenţei.

În **cazul supradotaţilor**, de la 15 la 16 ani, trei factori cunosc o creştere semnificativă de nivel (A - închidere/deschidere, Q4 - calm/tensiune şi intro-extraversiunea), toţi de la un nivel mediu la unul mediu superior; de la 16 la 17 ani alţi trei factori cunosc o creştere semnificativă de nivel (E - sumisiune/dominare, N - avertizare socială şi Q3 - (auto)control), toţi de la un nivel care depăşeşte uşor media subgrupului la un nivel supramediu; proporţia celor şase factori (din 18) care cunosc acest tip de salt în procesul de cristalizare este de 33,33% şi se înţelege că celelalte două treimi din numărul factorilor comparaţi apar ca suficient de stabil constituite.

Tabelul nr. 18. Diferenţe semnificative pe tranşe anuale de vârstă/antrenare (personalitate)

a. Supradotaţi

Vârste comparate	Factori	Media 1	Media 2	t	p
15 ani	A	4,04	6,17	-3,09860	.003346
vs.	Q4	4,67	6,52	-2,44971	.018253
16 ani	I-E	11,83	15,22	-3,23805	.002263
16 ani	E	6,52	8,38	-2,76344	.008455
vs.	N	5,56	6,95	-2,10295	.041502
17 ani	Q3	5,35	6,86	-2,31611	.025505
	A	4,04	6,05	-2,98212	.004700
	E	6,87	8,38	-2,72047	.009370
15 ani	Q3	4,75	6,86	-3,38091	.001547
vs.	Q4	4,67	7,62	-4,42608	.000065
17 ani	I-E	11,83	14,24	-2,07772	.043740
	NEVR.	9,92	12,52	-2,16086	.036321

b. Antrenaţi

Grad de antrenare	Factori	Media 1	Media 2	t	p
Debutanţi vs. Mijlocii	B	7,61	8,34	-2,35289	.021288
	F	5,68	7,11	-3,06652	.003023
	M	4,56	5,89	-2,24241	.027930
	N	4,29	6,54	-4,76815	.000009
	Q4	6,98	5,77	2,68448	.008960
Mijlocii Vs. Avansaţi	B	8,34	9,16	-3,17118	.002331
	G	3,34	4,64	-2,54737	.013267
	M	5,89	7,29	-2,57141	.012462
	N	6,54	7,71	-3,07924	.003056
	Q3	4,94	6,39	-2,20043	.031392
Debutanţi vs. Avansaţi	A	6,29	4,94	-2,76204	.007331
	B	7,61	9,16	-5,62690	.00000±
	F	5,68	7,39	-3,41216	.001075
	I	6,61	8,16	-3,08798	.002888
	M	4,56	7,29	-5,24597	.000002
	N	4,29	7,71	-7,16710	.00000±
	Q3	4,88	6,39	-2,34954	.021623
	Q4	6,98	5,87	2,15574	.034543

c. Obişnuiţi

Vârste comparate	Factori	Media 1	Media 2	t	p
15 ani vs. 16 ani	B	6,32	7,53	-3,22530	.001959
16 ani vs. 17 ani	–	–	–	–	–
15 ani vs. 17 ani	B	6,32	8,12	-5,48126	.000001
	C	3,66	5,00	-2,30311	.024248
	F	5,81	7,03	-2,30347	.024227
	H	5,50	6,62	-2,63765	.010279
	M	3,05	4,26	-2,98930	.003855
	N	4,74	5,85	-2,40896	.018633
	O	6,84	6,03	2,04683	.044430
	Q2	4,79	5,91	-2,47131	.015898
	I-E	13,39	14,97	-2,36850	.020626

În **cazul obişnuiţilor**, de la 15 la 16 ani, un singur factor cunoaşte o creştere semnificativă de nivel, cel de inteligenţă (B), atingând un grad de dezvoltare mediu superior; de la 16 la 17 ani, nici un factor nu prezintă vreo schimbare semnificativă.

Să apreciem că proporţia factorilor care evoluează semnificativ la supradotaţi este relativ mică, iar la obişnuiţi foarte mică ? Nu avem temei în vreun sistem de referinţă pentru o astfel de apreciere. Va trebui să presupunem că faptul evoluţiei poate fi scos la iveală pe o altă cale, de exemplu, comparând nivelurile de intrare în adolescenţă (la 15 ani) cu cele de ieşire din adolescenţă (la peste 17 ani). În fapt, vom constata că au realmente loc acumulări mai lente sau discrete pe durate de timp mai lungi decât tranşele anuale: în acest sens, la **supradotaţi** remarcăm atingerea unor niveluri certe supramedii la şase factori între care patru sunt accentuate (E - dominare, de la supramediu la înalt, Q3 - control, de la mediu la supramediu, Q4 - tensiune, frustrare, de la mediu la înalt, intro/extraversiunea de la mediu la mediu superior). La **obişnuiţi**, nouă factori prezintă creşteri/descreşteri semnificative de scor, între acestea aproape jumătate fiind mai accentuate (B - inteligenţa, de la mediu plus, la înalt, C - stabilitate emoţională, de la tendinţa de emotivitate crescută la mediu, M - spirit practic/spirit boem, de la tendinţa pragmatică uşor accentuată la nivelul mediu, O - anxietatea, de la nivel mediu superior la nivel mediu - iată o reglare prin diminuarea scorului etc.)

Adolescenţii antrenaţi (jurnalişti) apar ca o categorie distinctă în comparaţie cu ceilalţi adolescenţi. Mai întâi, proporţia factorilor care cunosc schimbări semnificative de nivel în fiecare din perechile de tranşe anuale de vârstă comparate, respectiv

debutanţi-mijlocii şi mijlocii-avansaţi, este aproape dublă faţă de supradotaţi şi incomparabil mai mare faţă de obişnuiţi. Concret, între subgrupele cu experienţă (antrenare) mai redusă - debutanţi şi mijlocii - apar schimbări la cinci factori (B - inteligenţă, de la mediu înalt la bun, F - expansivitate, de la mediu la mediu superior , N - avertizare socială, de la mediu scăzut la mediu superior, Q4 - tensiune, frustrare, de la mediu superior la mediu (iată, din nou), o descreştere de scor care semnifică un plus de reglaj a tensiunii psihice); la subgrupele cu experienţă (antrenare) mai bogată apar schimbări semnificative la cinci factori (B - inteligenţă, de la un nivel înalt la unul foarte înalt, G - forţa supraeului, conştiinciozitate, de la un nivel "slab" la unul mediu, M - spirit practic/spirit boem, imaginativ, de la un nivel mediu ridicat la unul înalt, mai propriu "visătorilor", N - avertizare socială, de la mediu superior la înalt, Q3 - (auto)control, de la mediu la mediu superior); în perspectiva comparaţiei dintre debutanţi şi avansaţi, aşa cum se deduce din analiza datelor de mai înainte apar "distanţe" mari, adică diferenţe maxime semnificative, în primul rând la nivelul factorilor comparaţi mai înainte, dar şi la nivelul altora (I - sensibilitate, de la mediu superior la înalt, A - închidere/deschidere, de la nivel superior la mediu !).

Nu numai lista mai numeroasă a factorilor în schimbare semnificativă de la o subetapă anuală la alta ci şi varietatea tipurilor şi gradelor de schimbare face din adolescenţii antrenaţi o categorie de subiecţi foarte importantă pentru căutările noastre în direcţia profilului de personalitate al adolescentului performant: ni se par cu totul remarcabile şi foarte probabil definitorii evoluţiile factorilor de avertizare socială (*sine qua non* pentru jurnalişti), inteligenţă, (auto)control, detensionare a frustrării, creşterea forţei supraeului etc.

Deosebirile semnificative între subgrupele de subiecţi pe criteriul apartenenţei la sex păstrează aproximativ acelaşi tablou ca în cazul analizei aspectelor longitudinale:

- la **supradotaţi** o singură diferenţă statistic semnificativă, dar nerelevantă ca fond psihologic între băieţi şi fete în factorul O-anxietate (mediile 6,58 şi 5,29, t = 2,48054, p = .015676), care nu ne îndrituieşte să formulăm cu toată convingerea decât posibilitatea ca băieţii să fie, în anumite împrejurări, mai anxioşi decât fetele;
- la **obişnuiţi** găsim cinci diferenţe statistic semnificative dar numai cîteva au şi sens psihologic cert cum ar fi factorul N - avertizare socială (mediile 6,11 şi 4,61, t = 3,69882, p = .000354), ceea ce ar putea să semnifice o abilitate crescută, uşor peste medie a băieţilor în relaţiile sociale; o sensibilitate (inclusiv estetică) mai mare la fete, cu o cutezanţă crescută şi o deschiere mai mare pentru aceeaşi subgrupă de subiecţi;
- la **antrenaţi**, unele semnificaţii ale diferenţelor dintre medii sunt de ordinul firescului, al simţului comun, precum faptul că emotivitatea este mai crescută la fete (C), îndrăzneala este mai mare la băieţi (H), anxietatea mai ridicată este proprie fetelor (O), ca şi nevrotismul (echilibrul emoţional) mai înalt, însă alte diferenţe apar ca mai puţin scontate, precum în factorul A (închidere/deschidere, mediile 5,24 şi 6,12, t = 2,28553, p = .024291), ceea ce revine la a spune că fetele sunt mai deschise pe un fond mediu crescut dar egal de

intro/extraversiune, sau în factorul M (spirit practic/spirit boem, mediile 4,84 şi 6,61, t = 3,77934, p = .000261), ceea ce ar sugera că fetele sunt mai puţin practice, deci mai visătoare etc. După cum se poate vedea, în ultimul set de diferenţe semnificative, scorurile sunt invariabil plasate în jurul mediei, nici o distanţă nu este perfect tranşantă ca salt într-o altă categorie ierarhic distinctă, încât preferăm să ţinem seama de aceste rezultate ca de tendinţe foarte posibile, ceea ce este un anumit câştig în creionarea finală a portretului adolescentului performant.

Sinteza privitoare la constituirea trăsăturilor de personalitate în adolescenţă

Prin montajul experimental ne-am propus să decelăm modul de cristalizare a unor trăsături de personalitate, ca să zicem aşa, de ordinul doi sau trăsături sursă, sau factori, în terminologia lui Cattell şi a lui Eysenck (la ale căror inventare ori chestionare din cele mai cunoscute am recurs).

★ Arătând că scorurile brute ale adolescenţilor investigaţi de noi sunt în genere egale sau uşor diferite de cele raportate în etaloanele Zahirnic şi Cattell, dar şi că eşantioanele noastre de adolescenţi supradotaţi şi antrenaţi diferă relativ de amintitele etaloane reliefându-şi trăsături prin care îşi definesc specificitatea, noi am conchis că loturile noastre sunt satisfăcătoare ca mărime, iar metoda utilizată comportă virtutea obiectivităţii şi validităţii pe cât este de necesar

să afirmăm verosimilitatea rezultatelor. Întrucât comparaţiile diferitelor rezultate în lumina scorurilor brute sunt utile în estimările globale având ca obiectiv stabilirea de etaloane şi întrucât pe noi ne-a interesat o specie de scor care să facă comparabile rezultatele experimentale din variate puncte de vedere, am preferat să obţinem un scor normalizat recurgând la estimarea performanţelor la test pe baza tabelului Cattell de transformare a cotelor brute în expresii numerice, de clase normalizate (în număr de 11, între zero şi zece).

★ Compararea scorurilor medii totale ale eşantioanelor investigate a pus în evidenţă existenţa unui suport structural comun de la obişnuiţi la supradotaţi, dar şi existenţa unor seturi de factori cu grad sau nivel mai înalt de cristalizare care definesc specificităţile pentru cazul adolescenţilor performanţi: **supradotaţii** dispun de o inteligenţă net superioară, de o forţă crescută a supraeului, aici de dispoziţia de luare în propriile mâini a destinului personal, de o înclinaţie spre visare/boemă nu într-atât încât să fie anulat spiritul pragmatic, de o avertizare socială relevantă, de independenţă personală şi (auto)control mai accentuat, ca şi de un nevrotism mai moderat; **antrenaţii** dispun, şi ei, de o vivacitate intelectuală semnificativ mai ridicată faţă de omologii obişnuiţi, de o normalitate (nivel mediu) a spiritului pragmatic, de un autocontrol optim, de un nevrotism moderat, dar şi de unele tendinţe de diferenţiere la limita pragului de semnificaţie statistică în privinţa

caracterului moderat al dominanţei, al îndrăznelii şi spiritului ipotetic (bănuială sau neîncredere metodică), al avertizării sociale ridicate şi al moderaţiei nevrotismului. În intenţia de a decela un portret al adolescentului performant, se pare că va trebui să găsim între supradotare şi antrenare elementele de suport comun şi specificităţile în funcţie de nivelul de cristalizare al factorilor cognitiv, motivaţional şi personologic.

★ Într-o microperspectivă longitudinală, evoluţia factorilor de personalitate la cele trei eşantioane nu este foarte spectaculoasă ci din contra, liniştită, discretă dar certă: mai puţin intensă la obişnuiţi, relativ sesizabilă la supradotaţi şi efervescentă la antrenaţi (jurnalişti) - acest eşantion desprins din obişnuit şi aspirând spre modelul supradotatului, acest extras din populaţia şcolară aflat în plin proces de autodefinire, de asumare a identităţii proprii tânărului performant.

★ Fetele rămân "superioare" în planul emotivităţii, sensibilităţii şi anxietăţii, "inferioare" însă în planul avertizării sociale, cutezanţei, iar băieţii îşi rezervă superioritatea în planul cutezanţei, avertizării sociale, spiritului practic etc. În genere, diferenţele semnificative fete-băieţi sunt detectate în registrul mediu al performanţelor experimentale, încât nu se pot formula distincţii tranşante. Este posibil ca analize mai complexe - corelaţională (intercorelaţională) şi factorială - să poată întemeia, fie şi numai câteva încheieri mai decise.

B. Analiză corelaţională

1. Introducere

În subcapitolul anterior - analiza primară - am adoptat procedura examinării rezultatelor de la metodă (poate, mai precis, de la indicatori-concepte evidenţiaţi prin montajul experimental) către caracteristicile psihologice diferenţiatoare ale celor trei eşantioane cercetate, cu obiectivele de a reliefa caracterul valid al modelului experimental, existenţa unui eşantion de adolescenţi - subiecţi performanţi, pe care i-am numit antrenaţi cognitiv dar şi în planul mai general al personalităţii care ocupă "spaţiul" încă foarte sumar explorat dintre adolescenţii obişnuiţi şi cei supradotaţi. Şi, în fine, încercarea în bună măsură reuşită de a arăta, în conformitate cu una din ipotezele de bază, că antrenarea cognitivă - în adolescenţă - nu este un fapt limitabil doar la aspectele cognitive ci un efect de consonanţă a achiziţiilor în planul mai general al cristalizării personalităţii.

În prezentul subcapitol, sprijinindu-ne pe rezultatele primei analize şi în conformitate cu obiectivul nostru major de a accede la trăsăturile caracteristice ale unui profil de personalitate al adolescentului performant, vom introduce o schimbare în procedura de explorare a datelor pornind de la prezumatul portret psihologic al adolescentului performant, păstrând în centrul atenţiei caracteristicile eşantionului de subiecţi antrenaţi (jurnalişti) spre a lista potenţialităţi diferenţiale prin atribute definitorii în măsura în care analiza mai complexă - intracorelaţională şi intercorelaţională - poate furniza variabile semnificative ale integrării finale a rezultatelor prin mijlocirea analizei factoriale.

Plasându-ne cercetarea în aria particulară a trăsăturilor de personalitate, suntem dinainte avizaţi că nu vom găsi, prin intermediul analizei corelaţionale, un design perfect elaborat de consonanţe între trăsături cognitive, motivaţionale şi personologice; ba, mai mult, ştim din cercetările de resort că multe elemente de portretistică psihologică (pe grupuri) bazată pe cercetare statistică nu-şi găsesc reflexul operaţional automat la nivel individual. Din aceste motive, dată fiind şi larga paletă a datelor experimentale evidenţiabile prin procedee corelaţionale (cum lesne este deductibil din înfăţişarea modelului nostru experimental), noi vom opera selectiv, recurgând la tablouri de date statistice sumare dar reprezentative (tabelele *in extenso* urmând a fi cuprinse, în mare parte, în anexe) centrate pe categoria tipică a adolescenţilor antrenaţi (jurnalişti).

2. Omogenitatea structurală a variabilelor cognitive

Am construit noţiunea de *performativitate* plecând de la conceptul de "formativitate" propus de Pareyson în estetica fenomenologică cu scopul de a demonstra caracterul omniprezent al actului demiurgic - *facere* - în care opera de artă apare ca punere în formă a unui conţinut spiritual identificabil în însăşi transfigurarea spiritualităţii artistului (1984, p. 43 et passim.). Analog, construcţia profilului de personalitate al adolescentului (în mare măsură autoconstrucţie), având drept criteriu şi atribut definitoriu originalitatea (unicitatea, individualitatea), ne apare ca un proces de formativitate care se încheie în produsul exprimator de coerenţă şi valoare - personalitatea adolescentului (performant).

Consonanţa abilităţilor cognitive la adolescenţii performanţi (jurnalişti) este exprimată în datele (corelaţiile) din tabelul nr. 19.

Tabelul nr. 19 Corelaţiile variabilelor cognitive.

Var.	Variabile convergente				Variabile divergente						
	Verb.	Fig.	Num.	Total	FLC	FXC	ELC	ORC	CRC	FLU	FXU
Verb.	1.00										
Fig.	15	1.00									
Num.	01	17	1.00								
Total	65*	70*	55*	1.00							
FLC	26*	-04	-19*	04	1.00						
FXC	12	-05	-21*	-06	93*	1.00					
ELC	05	-08	-32*	-16	60*	64*	1.00				
ORC	09	06	-02	07	69*	68*	46*	1.00			
CRC	10	-05	-28*	-10	84*	87*	84*	75*	1.00		
FLU	02	-04	03	01	55*	53*	30*	51*	46*	1.00	
FXU	05	-00	07	06	55*	55*	31*	49*	46*	92*	1.00

Var.	Verb.	Fig.	Num.	Total	FLC	FXC	ELC	ORC	CRC	FLU	FXU
ORU	03	11	31*	22*	26*	29*	08	40*	22*	69*	72*
CRU	04	05	19*	13	45*	46*	21*	49*	38*	90*	92*
FLT	16	-04	-09	02	87*	82*	50*	67*	73*	89*	84*
FXT	09	-03	-06	01	81*	85*	52*	65*	73*	84*	90*
ORT	07	10	19*	18	55*	56*	30*	80*	55*	72*	73*
ELT	05	-08	-32*	-16	60*	64*	1.00*	46*	84*	30*	31*
CRT	10	-01	-09	01	82	83*	75*	78*	87*	77*	77*

Var.	ORU	CRU	FLT	FXT	ORT	ELT	CRT
CRU	92*	1.00					
FLT	55*	78*	1.00				
FXT	59*	81*	94*	1.00			
ORT	87*	87*	72*	74*	1.00		
ELT	08	21*	50*	52*	30*	1.00	
CRT	60*	75*	90*	91*	81*	75*	1.00

Variabilele convergente, în expresie parţială - verbală, figurală, numerică - prezintă coeficienţi de corelaţie pozitivi, dar scăzuţi, sub pragul limită de semnificaţie. În schimb, toate aceste variabile componente ale inteligenţei prezintă coeficienţi de corelaţie pozitivi înalţi cu expresia totală (în ordine: figurală .70, verbală .65, numerică .55). Să reţinem, spre comparaţie, tablourile acestor corelaţii pentru supradotaţi (Anexa 1) şi obişnuiţi (Anexa 2): .66, 61, 54, respectiv .72, 72, 51.

Pe fondul unei anumite asemănări de figură între matricile corelaţiilor dintre variabilele divergente proprii celor trei eşantioane investigate, credem că putem decela elemente diferenţiatoare care s-ar putea dovedi a fi specificităţi. De exemplu, "ierarhia" variabilelor convergente parţiale conţine ca element comun coeficientul de corelaţie cel mai mic şi aproape identic dintre inteligenţa numerică şi cea "totală" (semn al celei mai mici contribuţii sau semnificaţii în constituirea şi funcţionarea întegului). În acelaşi timp, la supradotaţi, ordinea celorlalte abilităţi este cea verbală şi apoi cea figurală, la obişnuiţi ambele abilităţi au aceeaşi pondere iar la antrenaţi ordinea este cea figurală şi apoi cea verbală.

Luate în sine, cele trei ierarhii ar trebui serios forţate pentru a impune diferenţe specifice Dacă nu dispunem, pentru un astfel de obiectiv, de temei statistic nemijlocit, atunci să invocăm şi alte rezultate (de exemplu, faptul stabilit prin analiza primară că avem de a face cu trei niveluri de rezolutivitate inteligentă semnificativ distincte) pentru a decela locul şi sensul asemănărilor şi relevanţa

aspectelor diferenţiale. Constatăm că asemănările sunt reale dar formale, sunt aparenţe impuse de figura matricilor, căci în fond, în conţinut, nivelul de rezolutivitate convergentă este semnificativ distinct. Pe acest temei, nu ne mai apare ca formal şi forţat faptul că ordinea ierarhică a contribuţiilor abilităţilor parţiale în inteligenţa totală, la adolescenţii antrenaţi relevă o anumită prioritate a figuralului faţă de verbal (o astfel de potenţare a disponibilităţilor principale ale inteligenţei în condiţiile pregătirii pentru jurnalism pentru o îndeletnicire care impune sinergia abilităţilor figural-simbolice şi verbale cu o anumită prevalenţă a primelor, cel puţin în etapa de ucenicie) apărând astfel ca foarte probabilă dacă nu caracteristică.

Variabilele divergente prezintă, pe ansamblu, corelaţii în proporţii destul de mari. Din 91 de coeficienţi de corelaţie posibili, sunt semnificativi în diferite grade ceva mai mult de 90% pentru adolescenţii antrenaţi (jurnalişti) ca şi pentru cei obişnuiţi, dar numai 74 % pentru supradotaţi (a se vedea, din nou, după caz, Anexele 1 si 2). Ni s-ar impune o posibilă similitudine între antrenaţi şi obişnuiţi, ca şi o sensibilă deosebire între supradotaţi şi celelalte două eşantioane, dar perspectiva strict cantitativă a comparaţiei ne obligă la prudenţă. Să pornim, însă, de la proporţiile coeficienţilor de corelaţie cu grad înalt de semnificaţie (74 din 88, adică 84% pentru antrenaţi; 47 din 67, adică 70% pentru supradotaţi; 45 din 84, adică doar 54% pentru obişnuiţi) şi vom constata din nou că asemănărilor formale, cantitative le corespund

deosebiri care au temei incontestabil, anume că similitudinea de fond, de conţinut (cu trimitere la un grad superior de consistenţă structurală) este între supradotaţi şi antrenaţi. Între aceste două categorii de subiecţi, încă o asemănare are semnificaţia unei certe tendinţe de apropiere a antrenaţilor de supradotaţi şi anume modul în care variabilele verbale nu corelează în bloc şi semnificativ cu variabilele neverbale (la primii, în deosebi originalitatea verbală cu principalele abilităţi neverbale - elaborarea, originalitatea şi expresia totală a creativităţii neverbale; la ceilalţi nu există nici măcar un coeficient de corelaţie semnificativ între abilităţi verbale şi neverbale). În locul unei interpretări precipitate a acestor date ca simptome ale incomunicării între verbal şi neverbal în funcţionarea abilităţilor creative, vom preferea să spunem că relaţia firească a celor două tipuri de abilităţi divergente, există în mod real, într-o modalitate discretă. Iată şi două temeiuri:

- atunci când urmărim modul în care fiecare din cele două forme ale creativităţii (verbală şi neverbală) este consistentă în configurarea expresiei totale a creativităţii, constatăm că, în ciuda unor diferenţe, coeficienţii care exprimă măsura "contribuţiei" fiecăreia la disponibilitatea divergentă în ansamblu, sunt ridicaţi şi consistenţi;
- corelaţiile slabe verbal-neverbal, departe de a exprima o disjungere, pot vorbi mai degrabă de o anumită autonomizare a seturilor de abilităţi divergente în factori in-

dependenţi care nu şi-au pierdut "vocaţia" interacţionistă (este o interpretare sugerată de rezultate similare obţinute de Neacşu şi colab., aflate sub tipar), fapt care credem că se va confirma prin analiză factorială. Astfel, adolescentul performant tinde către modelul cognitiv al supradotatului

Există şi alte asemănări şi deosebiri, mai de detaliu, dar noi ne mărginim la evidenţierea unor rezultate mai cuprinzătoare, în căutarea atributelor caracteristice ale profilului de personalitate la adolescentul performant.

3. Corelativitatea în sfera intereselor

Aşa cum am arătat în subcapitolul anterior (analiză primară) interese relevante devin cele care prezintă un grad anumit de cristalizare (puternică, medie sau tendenţială). În cazul nostru, au rămas în tematica discuţiei asupra corelaţiilor din sfera intereselor următoarele patru: de cunoaştere, estetic, uman şi monden. Redăm totuşi, matricea de intercorelaţii cu toate interesele investigate prin testul T.I. 1974 (tabelul nr. 20).

Dacă extragem micromatricea celor patru interese cu un anumit grad de cristalizare (primele două şi ultimele două), constatăm că, din 5 coeficienţi de corelaţie posibili, doi sunt semnificativi: la nivel minim interesul estetic cu cel uman şi la nivel mediu interesul estetic cu cel monden, iar trei sunt pozitivi nesemnificativi.

Tabelul nr. 20 Corelaţii între interese (antrenaţi)

Interes	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	1.00								
B	.14	1.00							
C	-.34*	.32*	1.00						
D	-.32*	-.19*	-.01	1.00					
E	-.23*	-.29*	-.11	.03	1.00				
F	-.14	-.35*	-.15	-.18	-.02	1.00			
G	-.01	-.23*	-.21*	-.16	-.19*	.01	1.00		
H	.05	-.19*	-.25*	-.18	.12	-.07	-.10	1.00	
I	.16	-.39*	-.56*	-.07	-.04	-.09	.08	-.02	1.00

În mod strict statistic, dispoziţiile interacţioniste în sfera intereselor ne apar ca slabe, atât la antrenaţii performanţi, cât şi la supradotaţi (doi coeficienţi semnificativi negativi) sau la obişnuiţi (trei coeficienţi semnificativi, unul pozitiv între interesul estetic şi cel de cunoaştere) (a se vedea după caz, anexa 3). Ne rămâne să aşteptăm date mai elocvente, mai jos, când vom lărgi analiza intercorelaţională, pentru a ne da seama care dintre interesele relevant cristalizate probează vocaţie interacţionistă şi abilităţi elective în sfera mai largă a trăsăturilor de personalitate.

4.Consonanţa trăsăturilor de personalitate

Expectaţia noastră cu privire la intracorelaţiile trăsăturilor de personalitate are ca ţintă finală sublista acelora care, pe temeiul dispoziţiilor interacţioniste, se constituie - cu mare probabilitate - în componente necesare ale factorilor determinanţi, definitorii în "portretul" adolescentului performant. Vom lua şi de această dată ca punct de plecare şi de sprijin matricea intercorelaţiilor

trăsăturilor proprii adolescenților antrenați (jurnaliști) în expresia ei totală și apoi pe grade de vârstă/antrenare.

Tabelul nr. 21. Corelațiile trăsăturilor de personalitate (adolescenți antrenați)

Var.	A	B	C	E	F	G	H	I	L
A	1.00								
B	-.19*	1.00							
C	.19*	.09	1.00						
E	.26*	.13	-.07	1.00					
F	.14	.31*	.01	.23*	1.00				
G	-.01	.14	-.01	.02	-.03	1.00			
H	.04	.18	.10	.24*	.05	.32*	1.00		
I	-.12	.09	-.01	-.00	.15	.05	.18	1.00	
L	.29*	.09	.01	.44*	.10	.09	.32*	-.03	1.00
M	-.05	.23*	-.20*	.29*	.30*	-.06	-.02	.07	.13
N	-.27*	.40*	-.22*	.11	.26*	.17	.19*	.02	.02
O	-.11	-.02	-.34*	.07	.20*	-.18	-.14	.07	.18
Q1	.17	.01	.04	.24*	-.06	.15	.29*	.04	.19*
Q2	.07	.21*	.19*	.17	.19*	.21*	.41*	.20*	.13
Q3	.06	.10	.07	.14	.14	-.02	.22*	.09	-.03
Q4	.19*	-.07	-.18	.27*	.07	.22*	.25*	-.02	.28*
I-E	-.01	.02	.06	.19*	.08	-.11	.00	.11	-.01
NEVR	.11	-.06	-.08	.01	-.09	-.02	-.03	.14	.07

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

Var.	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4	I-E	NEVR.
M	1.00								
N	.28*	1.00							
O	.08	.11	1.00						
Q1	-.01	-.00	-.04	1.00					
Q2	.10	.09	.14	.21*	1.00				
Q3	.29*	.07	-.04	.02	.39*	1.00			
Q4	-.03	-.12	.20*	.29*	.14	-.03	1.00		
I-E	.14	.18	.11	-.02	-.06	.09	-.08	1.00	
NEVR	.08	-.20*	.17	-.14	.05	-.04	-.03	.05	1.00

Ne propunem să comparăm această matrice cu cele ale adolescenţilor supradotaţi şi obişnuiţi, căutând note caracteristice, ponderea coeficienţilor de corelaţie superior semnificativi, ierarhia trăsăturilor cu cele mai pregnante dispoziţii de interacţiune. Datele, pentru adolescenţii antrenaţi, sunt înscrise în tabelul nr. 21.

Să reamintim mai întâi, că datele de analiză primară sunt de natură să scoată în relief gradul şi tipul de configuraţie a structurilor de personalitate, din care se pot extrage inferenţe asupra direcţiilor probabile de constituire/evoluţie a acestor structuri (ordine de idei în care am încercat să reliefăm caracteristici - specificităţi - ale eşantioanelor investigate). Apoi, să reamintim că examinarea intra- şi intercorelaţională a datelor este şi direcţie longitudinală a coacţiunilor elective, în dobândirea matricei definitorii pentru o populaţie sau alta. În acest al doilea sens ţinem să ne orientăm analiza asupra corelaţtivităţii trăsăturilor de personalitate. Din matricile intercorelaţiilor am extras şi calculat proporţiile coeficienţilor de corelaţie semnificativi la p = .05,

proporţiile coeficienţilor de corelaţie semnificativi la p = .01 (pe ansamblul datelor şi pe tranşe anuale de vârstă/antrenare), pentru ca în cele din urmă să conchidem provizoriu asupra sublistei trăsăturilor de personalitate care prezintă cele mai largi afinităţi elective (tabelul nr. 22).

Tabelul nr. 22. Repartiţia coeficienţilor de corelaţie în "16 PF" - proporţii şi direcţie de evoluţie

Subiecţi	Repere	Proporţia coeficienţilor semnificativi la p = . 05		Proporţia coeficienţilor semnificativi la p = . 01	
		Nr.	%	Nr.	%
Antrenaţi	Total	51	56,0	21	41,2
	Debutanţi	24	26,4	8	33,3
	Mijlocii	20	22,0	6	30,0
	Avansaţi	16	17,6	6	37,5
Supradotaţi	Total	58	63,7	22	37,9
	15 ani	35	38,5	19	54,3
	16 ani	23	25,3	10	43,5
	17 ani	31	34,1	18	58,1
Obişnuiţi	Total	60	65,9	37	61,7
	15 ani	34	37,4	16	47,1
	16 ani	21	23,1	10	47,6
	17 ani	25	27,5	9	36,0

Luând în consideraţie numărul total al coeficienţilor de corelaţie superior lui p = .05, pentru cele trei eşantioane, vom constata următoarea ordine ierarhică: adolescenţii antrenaţi 51 (56,0%), supradotaţi 58 (63,7%) şi obişnuiţi 60 (65,9%). O

conchidere reflexă ar putea lua acest rezultat în sensul că structura cu intercomunicaţiile semnificative cele mai numeroase între variabile caracterizează pe adolescenţii obişnuiţi, că celelalte două categorii de adolescenţi - performanţii - ar putea fi taxaţi ca uşor mai nestructurate în planul personalităţii, în special adolescenţii antrenaţi cognitiv. Ar exista şi temeiuri mai mult sau mai puşin ipotetice pentru asemenea încheiere posibilă: adolescenţii performanţi (în deosebi supradotaţii) se găsesc în plin proces de structurare a personalităţii, fiindu-le propriu efortul (tensionat) de căutare a matricei interacţioniste definitorii. Însă tot atât de bine, am putea invoca faptul că la supradotaţi apar mai de timpuriu cristalizări, în sensul implicit al unei maturizări, eventual precoce, al unor substructuri de personalitate, iar modul în care această direcţie de evoluţie este evidenţiată în dezvoltarea factorului cognitiv cu prezumtivele lui influenţe structurante (benefice) în planul personalităţii, ar putea constitui contraargumentul pertinent. Dând curs unei asemenea direcţii de examinare a datelor, noi am extras din matricile intercorelaţiilor trăsăturilor de personalitate pentru cele trei eşantioane (pe ansamblu şi pe tranşe anuale de vârstă/antrenare) date aparent mai de detaliu, dar în fapt mai orientate către aspecte de fond, anume, date privind ponderea coeficienţilor semnificativi la pragul de p = .01 (prin care înţelegem că o astfel de pondere, eventual diferită de la eşantion la eşantion poate vorbi, în sensul conţinutului, de consistenţa structurală a relaţiilor între trăsăturile de personalitate.

În adevăr, în tabelul nr. 22 ni se demonstrează că ponderea coeficienţilor de corelaţie cu înalt nivel de semnificaţie şi dinamica lor pe cele trei tranşe anuale de vârstă/antrenare pare a impune o încheiere de sens contrar (anume că "ierarhia" celor trei eşantioane

potrivit unui criteriu care trimite la fondul constitutiv al trăsăturilor de personalitate apare inversată): la supradotaţi, faţă de obişnuiţi (cotabili după rezultatele globale ca ocupând vârful ierarhiei), atât pentru nivelul de semnificaţie dat de p = .05, cât şi, mai ales pentru nivelul dat de p = .01, proporţiile per total par a indica o diferenţă foarte slabă în primul caz şi una evidentă în al doilea (63,7% faţă de 65,9%, respectiv, 37,9% faţă de 61,7%). De aici tentaţia unei interpretări mecanice şi pripite cu privire la consistenţa "superioară" a structurii trăsăturilor de personalitate la adolescenţi obişnuiţi, căci dacă urmărim comparativ proporţiile coeficienţilor de corelaţie semnificativi pe tranşe de vârstă la eşantioanele comparate, vom vedea că, direcţia dezvoltării consonanţei variabilelor de personalitate, respectiv, pentru 15, 16 şi 17 ani, - una a cristalizării în fond a potenţialităţilor interacţioniste - ni-i prezintă pe supradotaţi ca înscrişi într-o evoluţie vizibil mai consistentă: 54,3%, 43,5% şi 58,1% (către sfârşitul adolescenţei) faţă de obişnuiţi: 47,1%, 47,6% şi 36,0% (către sfârşitul adolescenţei); mai mult, direcţia dezvoltării interacţionismului trăsăturilor de personalitate la supradotaţi, sub raport longitudinal, este una ascendentă, iar aceeaşi direcţie la obişnuiţi este una descendentă (vezi, la peste 17 ani, 58,1% faţă de 36,0%). Am putea spune că, păstrării unei "dispoziţii" interacţioniste genuine la obişnuiţi, i se pune o dispoziţie de autonomizare a unor substructuri, numeric mai reduse, dar calitativ mai relevante (suntem perfect avertizaţi că această încheiere stă în bună măsură sub semnul ipotezei până la verficarea/probarea ei ulterioară prin analiză factorială).

Aşa apărând lucrurile (ca aproape complet demonstrate) potrivit comparării supradotaţilor cu obişnuiţii, ne recentrăm

asupra datelor şi semnificaţiilor acestora proprii eşantionului principal al cercetării noastre - adolescenţii antrenaţi (performanţi, jurnalişti).

Sub raportul proporţiei coeficienţilor de corelaţie semnificativi pentru nivelul dat de p = .05 (56,0% la antrenaţi faţă de 63,7% la supradotaţi şi 65,9% la obişnuiţi) nu putem conchide că diferenţele sunt semnificative statistic, dar reţinem posibilitatea ca gradul de cristalizare a legăturilor interne între trăsăturile de personalitate la antrenaţi să fie mai slab. Pe ansamblu, ţinând seama de proporţia coeficienţilor de corelaţie înalt semnificativi la nivelul dat de p = .01 (de exemplu, 41,2% pentru antrenaţi şi 61,7% pentru obişnuiţi), ideea unei mai slabe cristalizări a coacţiunii trăsăturilor de personalitate la antrenaţi pare a avea un temei statistic plauzibil. Privind, însă, dinamica respectivei comparaţii de-a lungul a trei tranşe anuale de vârstă/antrenare, vedem că, pe de o parte, la antrenaţi se impune o evoluţie cu sens ascendent, fie şi numai ca tendinţă (33,3%, 30,0% şi 37,5%) faţă de o evoluţie cu sens descendent la obişnuiţi (47,1%, 47,6% şi 36,0% - ultima proporţie este pentru subgrupul de peste 17 ani). Ca nivel comparat către sfârşitul adolescenţei, antrenaţii şi obişnuiţii sunt aproape identici, dar ca sens al evoluţiei, incluzând gradul superior de cristalizare, antrenaţii sunt similari cu supradotaţii. Prin urmare, după cum se pare, avem îndreptăţirea de a conchide, fie şi - deocamdată - numai sub forma unor interogaţii:

- este plauzibil să calificăm evoluţia cristalizării raporturilor lăuntrice între trăsăturile de personalitate, la adolescenţii performanţi, ca petrecându-se într-un fel de al doilea timp, deci consecutiv instanţierii certe a

conduitei cognitiv-structurante a factorului intelectual? Răspunsul afirmativ ar trimite la explicaţia asupra similarităţilor antrenaţi-obişnuiţi: cristalizarea consonanţei trăsăturilor de personalitate pe linii directoare ţinând de specificul activităţii şi motivaţiei subiecţilor antrenaţi apare, ca efect al instanţierii în avans a nivelului intelectual semnificativ mai ridicat (prin antrenare specifică);

- este plauzibil să conchidem fără dubii că adolescenţii antrenaţi evoluează (sub raportul consistenţei structurilor de personalitate) într-un sens ascendent, similar cu supradotaţii, în timp ce, tot ei, conservă numai ca figură generală, o configuraţie (globală) sugerând o decompoziţie (destructurare) similar cu obişnuiţii ? Răspunsul afirmativ, către care înclinăm, nu are mai mult temei decât am pus în evidenţă imediat mai înainte, însă sperăm că vom obţine şi confirmarea generală şi explicaţia de fond în lumina soluţiilor factoriale.

Ne rămâne, în finalul analizei intercorelaţionale privind variabilele de personalitate, să listăm trăsăturile de acest gen după intensitatea afinităţilor elective intercorelaţionale. Motivul este, pe de o parte, unul care ţine de raţiuni statistice (în adolescenţă, multe sub-arii ale consonanţei trăsăturilor de personalitate sunt încă în proces de cristalizare, diferenţiat în funcţie de nivelul cognitiv şi de specificul profesionalizării), iar, pe de altă parte, metodologic vorbind, într-un montaj experimental cu o multitudine de variabile, şansa de a decela factori cu semnificaţie explicativ-determinativă certă este invers proporţională cu numărul variabilelor corelate (ca să nu mai invocăm faptul că la această vârstă, nu este

improbabilă o dinamică traversată de unele elemente imprevizibile). Evident, în acest demers nu ne vom mărgini exclusiv la criteriul numeric de "listare" şi vom ţine seama şi de un criteriu calitativ (de exemplu, dacă între variabilele-factori din "16 PF" care privesc sfera afectivităţii sau sfera controlului ar fi una sau mai multe cu "dispoziţie" statistic redusă de afinitate interconexionistă, nu am vedea de ce nu ne-am lăsa "seduşi" de procente în dauna completitudinii numărului de componente de aceeaşi natură care pot contribui la decelarea unei dimensiuni determinative/factor). În plus, ştim de la început că, matematic vorbind, avem de ales dintre mai multe selecţii de variabile într-o matrice de pornire a analizei factoriale pe aceea (sau acelea) care răspund cel mai bine premiselor şi ipotezelor cercetării (dacă respectivele matrice de intercorelaţii pot fi identificate).

În această ordine de idei, reţinem, în funcţie de afinităţile elective intercorelaţionale ale variabilelor cercetate prin "16 PF", dar şi în funcţie de specificul eşantioanelor investigate, următoarele subliste (potrivit criteriului proporţiei corelaţiilor):

- la adolescenţii **antrenaţi** - sumisiunea/dominanţa (E), timiditatea/îndrăzneală (H), ataşament de grup/independenţă personală (Q2), naivitate/clarviziune în interrelaţii sociale (N), calm/tensiune ergică sau destindere/frustrare (Q4), rezervat/deschis (A), silenţiozitate/expansivitate (F), pragmatism/boemie (M);
- la adolescenţii **obişnuiţi** - serenitate/anxietate (O), emotivitate/stabilitate (C), timiditate/îndrăzneală (H), silenţiozitate/expansivitate (F), impulsivitate/control (Q3), acomodare/suspiciune (L), destindere/frustrare

(Q4), conservatorism/radicalism (Q!), introversie/extraversie (I-E);

- la adolescenţii **supradotaţi** - serenitate/anxietate (O), oportunism/conştiinciozitate sau forţa supraeului (G), timiditate/îndrăzneală (H), acomodare/suspiciune (L), destindere/frustrare (Q4), realism/sensibilitate (I), pragmatism/boemie (M), conservatorism/radicalism (Q1).

După cum se vede, cel puţin jumătate din trăsăturile sublistate ad-hoc sunt prezente în inventarele a cel puţin două eşantioane (categorii de subiecţi). Că includerea uneia sau alteia dintre aceste trăsături în matricile de plecare pentru analiza factorială se va justifica şi prin gradul de consonanţă (corelativitate) cu variabilele de acest ordin (cognitive, motivaţionale) este în afara oricărei îndoieli; prin aceasta vom încerca să dăm temei necesar actului de neincludere a unor variabile în matricile de plecare (de bază) pentru analiza factorială.

5. Dispoziţia consonantistă a variabilelor

Într-un design de variabile aparţinătoare pe seturi, ale unor dimensiuni psihice diferite, sau incluse în structura unor chestionare de personalitate sau teste complexe de orice fel s-a constatat frecvent că anumite aşteptări în privinţa intercorelaţiilor au fost satisfăcute. Concepţia aflată la baza unor metode, gradul de simplitate/complexitate al variabilelor în construcţia unor procedee, natura variabilelor etc., sunt tot atâtea cauze care explică factura şi nivelul intercorelaţiilor.

Când intercorelaţiile aşteptate au fost proiectate spre a servi unei analize complexe, când spectrul acestora fie nu este întrutotul cuprins de anumite metode verificate în cercetare, fie este mai îngust decât oferă montajul experimental se recurge la proceduri adecvate de proiectare/selecţie. Cazul nostru este cel de al doilea: metodele de investigaţie au procurat un spectru foarte larg de variabile (procedeele trebuiau aplicate integral). Din alt unghi de vedere, pentru cazul analizei factoriale, de exemplu, este ştiut că matricile de plecare cu variabile numeroase au ca primă şansă pe aceea de a da la iveală un număr mare de factori, ceea ce face interpretarea fie foarte dificilă, fie imposibilă (de exemplu, în cel de al doilea caz este, uneori, de inventat o metateorie). De aceea, potrivit obiectivului de a pune în evidenţă factori caracteristici populaţiilor studiate, trebuie anticipată o bază de plecare (matrice de intercorelaţii) cu un număr rezonabil de variabile, iar dacă din cercetare rezultă un set foarte extins de variabile, este necesar să se recurgă la o reducere şi selecţie pe criterii bine fundamentate.

În ceea ce ne priveşte am fost în situaţia de a aplica asemenea criterii. Primul este cel al estimării teoretice a compatibilităţii variabilelor investigate cu structura trăsăturilor şi disponibilităţilor în genere acceptate, ale eşantioanelor de adolescenţi. Aşa de exemplu, nu ni se pare a exista temei teoretic penru a supune analizei factoriale relaţia dintre inteligenţa numerică şi frustrare, dintre nivelul (eventual înalt) al inteligenţei figurale şi interesul agricol etc. Al doilea (criteriu), este cel al vocaţiei interacţioniste reale, semnificative a variabilelor în contextul cercetării noastre: de exemplu, în cea mai mare parte, interesele investigate apar ca, încă, nestructurate şi de aceea nu este raţional să pui în corelaţie interesul

sportiv, nestructurat la cea mai mare parte dintre supradotaţi cu coeficientul de inteligenţă sau să încerci a explica sensul unei variabile-factor cum este trăsătura de conservatorism/spirit liberal în interacţiune cu fluenţa neverbală, când este în afara obiectivului cercetării să dezvălui cât este de cristalizat spiritul conservator la 15 ani (în condiţiile inexperienţei sociale necesare). Cel de al treilea (criteriu) este cel privitor la contribuţia unor variabile în marcarea specificităţii eşantioanelor, respectiv, mecanismelor psihice care le califică: de exemplu, la supradotaţi şi antrenaţi apare o tendinţă de reliefare a interesului social (nu, însă, şi la adolescenţii obişnuiţi) şi de aceea se impune a exploata faptul printr-o procedură mai simplă sau diferită, decât să includi respectivul interes - necristalizat la obişnuiţi - în analiza factorială (ar fi o viciere din plecare a rezultatelor).

În fapt, variabilele pe care metodele de cercetare ni le-au pus la dispoziţie sunt de ordinul multor zeci. Restricţii precum au fost cele de mai sus ne-au obligat la selecţii repetate, ajungând la soluţia unor matrici de plecare cu 25 de variabile din toate cele trei principale arii abordate ale personalităţii, în aşteptarea unor rezultate coerente, cu semnificaţii generale care justifică, în primul rând, asemănările şi cu semnificaţii particulare care îndrituiesc, în primul rând, deosebirile, specificităţile.

Tabloul variabilelor selectate pentru analiza factorială este prezentat în legătură cu primele trei soluţii factoriale în capitolul al V-lea, paragraful l.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

V. INTEGRAREA REZULTATELOR
Implicaţii structural-dinamice ale profilului de personalitate al adolescentului performant

1. Structuri factoriale de bază

Din multitudinea de variabile (cognitive, motivaţionale şi personologice) am selectat un număr de 25 spre a fi introduse în matricea de pornire pentru analiza factorială. Printre criteriile alegerii respectivelor variabile notăm: compatibilitatea teoretic estimată dintre variabile şi structura disponibilităţilor caracteristice ale adolescenţei aşa cum ni se relevă din cercetări de profil; "vocaţia" interacţionistă a variabilelor în contextul cercetării întreprinse (design-ul variabilelor cognitive, motivaţionale şi personologice); "dispoziţia" diferenţiatoare a variabilelor în raport cu criteriul antrenării (în primul rând cognitive) sau, altfel spus, intensitatea contribuţiei variabilelor la marcarea specificului eşantioanelor investigate.

Am recurs la analiza factorială în (factori) - componente principale (Hotteling) reţinând ca nivel minim de saturaţie a variabilelor în factori .35 şi ca proporţie minimă din varianţa totală

pentru relevanţa unui factor 10%. Soluţiile factoriale de bază cu care începem analiza de acest fel sunt obţinute pe total subiecţi investigaţi în fiecare din cele trei eşantioane - supradotaţi, antrenaţi şi obişnuiţi. Numărul şi natura variabilelor reţinute în matricea de pornire (a interrelaţiilor) se prezintă după cum urmează: două *variabile de inteligenţă* - cea verbală şi cea figurală, şapte *variabile de creativitate* - patru neverbale (fluenţă, flexibilitate, elaborare, originalitate) şi trei verbale (fluenţă, flexibilitate, originalitate), douăsprezece *variabile-factori de personalitate* (A - închidere/deschidere, B - brianţă intelelctuală, C - emotivitate/maturitate afectivă, E - supunere/dominanţă, F - aşezat/exuberant, H - timiditate/îndrăzneală, I - realism/sensibilitate, L - credulitate/suspiciune, N - naivitate/avertizare socială, O - seninătate/anxietate, Q3 - impulsivitate/control, Q4 - destindere/frustrare şi patru interese (de cunoaştere, estetic, uman şi monden).

Din soluţiile factoriale obţinute pentru cele trei eşantioane investigate se desprind, mai întâi, următoarele aspecte care marchează note generale, relativ comune:

- numărul factorilor extraşi este de trei, cu o oarecare excepţie pentru supradotaţi la care au fost obţinuţi patru factori;
- partea din varianţa totală pe care o reprezintă proporţiile sumate ale factorilor variază între 51% (supradotaţi) şi 37-38% (antrenaţi şi obşnuiţi);
- primul factor conţine, la toate cele trei eşantioane, o parte sau totalitatea variabilelor de creativitate.

Tabelul nr. 23 . Soluţia factorială pentru adolescenţii obişnuiţi

Factori / Variabile	I	II	III
1. Intel. Verb.	.30	-.03	.18
2. Intel. Fig.	.31	-11	-.03
3. Fl. Nev.	.78	.19	-.20
4. Fx. Nev.	.67	.19	-.14
5. El. Nev.	.52	.07	-.07
6. Or. Nev.	.46	.03	-.05
7. Fl.Verb.	.79	-.05	.23
8. Fx.Verb.	.72	-.12	.20
9. Or.Verb.	.58	.08	.30
10. Interes cunoaştere	.08	.00	-.12
11. Interes estetic	-.01	.22	.09
12. Interes uman	.11	.38	.07
13. Interes monden	-.01	.17	-.41
14. A	-.10	-.29	.21
15. B	.10	.33	. 04
16. C	.02	.78	. 01
17. E	-.09	.21	. 67
18. F	.22	.01	. 61
19. H	.12	.50	. 56
20. I	.07	-.53	.22
21. L	.06	-.13	.71
22. N	.17	.08	-.17
23. O	-.03	- .80	-.17
24. Q3	-.04	.46	-.45
25. Q4	-.10	- .82	.07
Varianţă	3,39	3,27	2,48
Proporţii	14%	13%	10%

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul 24. Soluţia factorială pentru adolescenţii supradotaţi

Factori / Variabile	I	II	III	IV
1. Intel. Verb.	-.11	.43	.20	.07
2. Intel. Fig.	-.04	.10	.30	-.03
3. Fl. Nev.	.89	-.03	-.16	.04
4. Fx. Nev.	.91	-.03	-.05	.04
5. El. Nev.	.62	-.02	.09	-.17
6. Or. Nev.	.81	.03	.09	.10
7. Fl.verb.	-.01	.91	.06	.03
8. Fx.verb.	-.03	.92	.03	.03
9. Or.verb.	.02	.84	.07	.08
10.Interes cun.	-.14	.46	.33	.05
11.Interes estetic	-.07	-.37	.14	.42
12.Interes uman	.00	.38	-.21	-.11
13.Interes monden	-.09	.17	-.19	.08
14. A	.23	.31	.30	.45
15. B	.43	.09	.32	.25
16. C	.02	-.07	-.86	.01
17. E	.05	.10	-.12	.73
18. F	-.44	-.01	-.24	.53
19. H	.20	.11	-.07	.74
20. I	.12	.06	.35	-.43
21. L	.01	.14	.22	.65
22. N	-.18	-.12	.42	-.22
23. O	-.28	-.08	.78	-.17
24. Q3	.47	.28	-.29	-.21
25. Q4	.14	.16	.81	.10
Varianţă	3,55	3,39	3,11	2,64
Proporţii	14%	14%	12%	11%

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabel nr. 25. Soluţia factorială pentru adolescenţi antrenaţi.

Factori / Variabile	I	II	III
1. Intel. Verb.	.27	.41	.08
2. Intel. Fig.	.06	-.07	.37
3. Fl. Nev.	.87	.10	-.21
4. Fx. Nev.	.83	.05	-.28
5. El. Nev.	.57	.05	-.24
6. Or. Nev.	.75	.02	-.18
7. Fl. Verb.	.78	-.27	-.00
-.058. Fx. Verb.	.78	-.30	-.05
9. Or. Verb.	.58	-.30	.19
10. Interes cun.	-.51	-.19	-.18
11. Interes estetic	-.02	-.13	-.53
12. Interes uman	-.14	-.24	.45
13. Interes monden	-.13	-.30	.31
14. A	-.20	.48	-.36
15. B	.35	.12	.62
16. C	-.23	-.08	-.03
17 .E	-.02	.69	.13
18. F	.25	.48	.23
19. H	-.03	.35	.41
20. I	.06	.06	.13
21. L	.01	.59	.11
22. N	.43	.07	.60
23. O	.23	.35	-.16
24. Q3	.08	.26	.12
25 .Q4	-.12	.40	-.03
Varianţă	4,82	2,43	2,19
Proporţii	19%	10%	9%

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI
UAIC CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Am putea deduce, din aceste date iniţiale, că modelul nostru experimental pune în evidenţă configuraţii de variabile comparabile, asemănătoare într-o perspectivă globală; de asemenea, prezenţa saturaţiilor înalte prin care întrevedem configurarea unui prim factor aproape identic - de creativitate - indică o anumită consonanţă între calităţile definitorii ale eşantioanelor de adolescenţi formaţi sub incidenţa aceluiaşi sistem de instruire/formare şi disponibilitatea metodologică a design-ului experimental de a releva constante de bază ale personalităţii adolescenţilor investigaţi. După această constatare generală încep să se impună deosebirile, specificităţile, iar acestea au pentru noi o semnificaţie particulară, presumată prin obiectivele şi ipotezele principale ale cercetării.

• Soluţii factoriale pentru adolescenţii obişnuiţi

În primul factor (varianţa de 3,39, proporţie de 14%) prezintă saturaţii înalte şi foarte înalte toate variabilele de creativitate, şi numai acestea, cu observaţia că nivelul moderat scăzut caracterizează ambele modalităţi ale originalităţii (.58 cea verbală, .46 cea neverbală); s-ar mai putea menţiona şi tendinţa variabilelor de gândire convergentă-verbală (.30) şi figurală (.31) de a se înscrie în configuraţia primului factor care ar fi putut apărea ca factor cognitiv integral. Reţinem şi faptul că nici o altă variabilă, motivaţională sau de personalitate nu prezintă nici cea mai mică tendinţă de implicare în structura *factorului de creativitate.*

În cel de al doilea factor (varianţă de 3,27, proporţie de 13%) prezintă saturaţii înalte şi, deci, definitorii pentru natura acestuia, variabilele de personalitate (-.82 în Q4, destindere, calm;

-.80 în O, seninătate, încredere; .78 în C, maturitate emoţională), precum şi saturaţii moderate (-.53 în I, realism; .50 în H, îndrăzneală şi .38 în interese umane). Potrivit factorii variabilelor cu saturaţii foarte intense, acestea fiind in corpore din sfera afectivităţii şi integrate cu "polul" opus reactivităţii emoţionale şi sensibilităţii, ni se impune identitatea unui *factor de echilibru sau maturizare emoţională*; dispoziţia orientării spre sfera relaţiilor umane (interesul uman, "saturat" la limita minimă) nu pare a interveni decisiv în notificarea identităţii acestui factor.

În cel de al treilea factor (varianţă 2,48, proporţie 10%), variabilele constituente cu saturaţii înalte sunt spiritul ipotetic, bănuitor (L; .71), tentaţia dominării (E;.67), entuziasmul neglijent (F; .61) şi o anumită îndrăzneală (H; .56), iar ca saturaţii moderat scăzute apar un autocontrol relativ redus, semn al unei slabe integrări (Q3; -.45) şi "opusul" interesului monden, adică orientarea spontană, necentrată pe un obiectiv particular al conduitei (-.41). În acest context, s-ar putea identifica natura factorului ca vizând o *modalitate a conduitei spontane necenzurate.*

• Soluţii factoriale pentru adolescenţi supradotaţi

Căutarea identităţii factorilor extraşi se petrece pe fondul următoarei note distinctive: numărul factorilor statistic pertinenţi este de patru, iar proporţia lor sumată este de 50%, ceea ce ne reţine atenţia în sensul confirmării experimentale a specificului personalităţii acestei categorii de subiecţi; ei dispun de o personalitate mai închegată, orientată şi "condusă" de "cauze interne" sau factori mai numeroşi şi mai consistent configuraţi în comparaţie cu omologii lor de nivel comun (la care sunt raportaţi, de regulă).

Primii doi factori, cei mai bine definiţi, sunt - amândoi - factori de creativitate. Primul este unul de *creativitate neverbală* (fluenţa, .89, flexibilitatea, .91, elaborarea, .62 şi originalitatea, .81) la care se asociază brianţa intelectuală relevată de factorul B din "16 PF" (.43) şi stilul aşezat, serios al conduitei indicat de saturaţia variabilei F din "16 PF" (-.44). Al doilea este *factor de creativitate verbală* (fluenţa, .91, flexibilitatea, .92, originalitatea, .84, cărora li se asociază interesul de cunoaştere, .46, interesul uman, .38 şi intensitatea slabă a interesului estetic, -.37). Problema noastră este aceea de a da cea mai corectă semnificaţie dicotomizării în verbal şi neverbal a factorului de creativitate generală, aşa cum l-am constatat mai sus la adolescenţii obişnuiţi şi cum, în mare, îl vom surprinde şi la adolescenţii antrenaţi. Înclinăm pentru soluţia-răspuns dată de Gh. Neacşu şi colab. în legătură cu dicotomizarea factorilor de gândire divergentă şi de gândire convergentă la adolescenţi antrenaţi în activităţi creative extraşcolare: tendinţa de dicotomizare a acestor factori are un caracter normativ în sensul că o organizare interioară a variabilelor în structuri cu caracter "organic" şi cu funcţie determinativă (de cauză internă a conduitei) presupune concentrarea interacţiunilor în jurul unor variabile pivot, de aceeaşi natură (de exemplu, verbale, neverbale, figurale, numerice, spaţiale etc.) ca finalitate a unei reglări superioare a conduitei creative şi, poate, adaptative în general. Din acest punct de vedere, supradotaţii se detaşează semnificativ de adolescenţii obişnuiţi.

Cel de al treilea factor (varianţă de 3,11, proporţie de 12%) pentru supradotaţi se structurează prin conexarea unor variabile de personalitate: -.86 reactivitate (crescută) emoţională, .81 tensiune

ergică, .78 anxietate, .42 avertizare socială şi .35 sensibilitate moderată. Cum corelativitatea acestor variabile în structura factorului priveşte aproape integral variabilele de conduită emoţională orientată precumpănitor în sfera relaţiilor sociale, se pare justificat să stabilim identitatea unui *factor de trăire (intensă) afectivă a interacţiunilor umane.*

Cel de al patrulea factor (varianţă de 2,64, proporţie de 11%) pentru supradotaţi se configurează prin conexarea unor variabile de personalitate şi de interese, .74 îndrăzneală, .73 dominanţă, .65 spirit ipotetic, .53 exuberanţă moderată, .45 deschidere cooperantă, -.43 realism şi .42 interes estetic. Natura internă cea mai probabilă a factorului face trimitere la o anumită stilistică a comportamentului supradotatului, anume la un mod determinat, decis, cutezător, încărcat de o certitudine interioară tonică, chiar pasională şi controlată intelectiv către situaţii de viaţă şi/sau probleme care întrunesc într-un fel dificultatea şi frumuseţea; este un *factor de conduită a autoafirmării.*

- **Soluţii factoriale pentru adolescenţii antrenaţi**

Primul factor extras (varianţa de 4,82, proporţie de 19%) conţine în structură toate variabilele de creativitate atât neverbale (fluenţa .87, flexibilitatea .83. elaborarea .57, originalitatea .75) cât şi verbale (fluenţa .78, flexibilitatea .78, originalitatea .58) precum şi vivacitatea intelectuală (variabila-factor B din "16 PF" .35), avertizarea socială (variabila-factor N din "16 PF" .43) şi o orientare inversă interesului de cunoaştere ştiinţifică (-.51). Evident, identitatea factorului este cea de *creativitate orientată în relaţiile sociale.*

În cel de al doilea factor (varianţă 2,43, proporţie 10%) sunt consonante aproape în totalitate variabilele de personalitate la un nivel de saturaţie moderat: E - spirit dominator .69, L - spirit ipotetic, bănuitor .59, A - spirit deschis, cooperant .48, F - exuberanţă .48, Q4 - relativă tensiune ergică, frustrare .40, O - tendinţă de anxietate .35 şi inteligenţa verbală .41. Deschiderea, exuberanţa şi nevoia de dominare sunt protejate de risc datorită spiritului bănuitor a celui greu de tras pe sfoară, mai ales când dispune şi de abilitatea verbală a inteligenţei şi trăieşte tensiunea conduitei hiperactive prin stăpânirea anxietăţii şi frustrării: este vorba de un *factor de autoafirmare.*

În cel de al treilea factor, la adolescenţii antrenaţi (varianţă 2,19, proporţie 9%) prezintă niveluri moderat înalte şi moderate de saturaţie următoarele variabile: B - vivacitatea intelectivă .62, N - avertizarea socială .60, interesul estetic (de fapt ignorarea criteriului de frumos) -.53, interesul uman .45, cutezanţa .41, inteligenţa figurală .37 şi modul de a fi relativ rezervat şi critic - .36. Avem de a face, neîndoielnic, cu un *factor de inteligenţă socială.*

În ideea de a identifica eventuale elemente de specificitate ale categoriilor de subiecţi investigate, pe baza deosebirilor dintre soluţiile factoriale examinate succesiv mai înainte, vom face comparaţii între factori în ordinea în care au fost extraşi.

- Factorul de creativitate îi distinge decisiv pe supradotaţi de ceilalţi adolescenţi prin aceea că el apare dicotomizat în doi factori independenţi - unul neverbal şi altul verbal, ambii cu aceeaşi consistenţă a structurii (proporţia de 14% din varianţa totală); în plus,

substructurile divergente sunt coactive cu alte trăsături - motivaţionale şi de personalitate: în primul caz cu vivacitatea intelectuală, autocontrolul şi sobrietatea, în cel de al doilea, cu interesele de cunoaştere şi monden ca şi cu inteligenţa verbală. Avem credinţa că acest mod de structurare factorială intervenit în procesul dezvoltării disponibilităţilor creative exprimă acea autonomizare a verbalului şi neverbalului care maximizează potenţialul creativ fără a interzice dispoziţia conexionistă către variabile de altă factură.

Configuraţia asemănătoare în genere a factorului - unic - de creativitate la adolescenţii antrenaţi şi la cei obişnuiţi oferă două note distinctive care pot fi semnificative. Prima este aceea că la obişnuiţi substructura variabilelor creativităţii se confundă cu factorul fără a evidenţia, nici tendenţial, vreo dispoziţie de conexiune cu alte variabile (factorul este "izolat" ?!), pe când, la antrenaţi, două asemenea deschideri - spre avertizarea socială şi spre vivacitatea intelectivă - aduc tocmai notele definitorii care trebuiau să decurgă din specificul îndeletnicirii pentru care subiecţii se pregătesc - jurnalismul. Cea de a doua, şi mai de fond, este gradul de saturaţie în factor al variabilei creative celei mai definitorii - originalitatea: moderat înaltă la antrenaţi (.58 în verbal şi .75 în neverbal) şi moderat scăzută la obişnuiţi (.58 în verbal şi .46 în neverbal). Am putea să mai invocăm ca argument de acelaşi sens proporţia din varianţa totală a fiecărui factor de creativitate - 19% la antrenaţi şi 14% la obişnuiţi.

❑ Cel de al doilea factor extras (al treilea la supradotaţi), constituit în genere la joncţiunea variabilelor de

personalitate, pare a avea o structură convergentă cu ceea ce ipotetic ar fi trebuit să rezulte din statutul fiecărei categorii de subiecţi. Astfel, la supradotaţi identificăm un *factor de trăire (intensă) afectivă*, la obişnuiţi identificăm un *factor de maturizare emoţională*, iar la cei antrenaţi identificăm un *factor de autoafirmare* în care componenta afectivă are un rol discret. Vizând aproximativ aceleaşi variabile, la supradotaţi şi obişnuiţi, factorul configurat prin coacţiunea dispoziţiilor afective are conţinut distinct prin aceea că la primii variabilele se saturează în factor cu "polul" maximei tensiuni, la ceilalţi variabilele se saturează cu "polul" minimei tensiuni, încât ceea ce la unii apare ca o determinare activatoare, la ceilalţi apare ca determinare de sens contrar, o raţionalitate crescută a emoţiei sau, poate, chiar o vicariere.

- Ultimul dintre factorii extraşi marchează şi alte note distinctive: la obişnuiţi, identitatea factorului trimite la o *conduită spontană necenzurată* (imaturitate comportamentală), la supradotaţi se face trimitere la conduita autoafirmării, iar la cei antrenaţi apare un factor de *inteligenţă socială*. Ni se pare că natura acestor factori decurge nemijlocit din profilul de personalitate al fiecărei categorii de subiecţi investigaţi.

În ordinea de idei a orientării lucrării noastre spre surprinderea elementelor de profil psihologic al adolescentului performant, identificarea factorilor determinativi (cauzelor interne) pentru eşantionul de antrenaţi (creativitatea orientată

social, trebuinţa de autoafirmare şi inteligenţa socială) avansează deja tot atâtea atribute de definiţie. Rămâne, mai departe, să surprindem ceva din cursul sau procesul constituirii factorilor determinativi în cele trei subfaze anuale de dezvoltare în adolescenţă.

2. Dinamica configuraţiilor factoriale în adolescenţă (criteriul antrenării)

Din punct de vedere longitudinal, atât cât este posibil în intervalul în care adolescentul este şcolar, vom încerca să comparăm soluţiile factoriale la subgrupele de 14,6 - 15,11 ani, 16,00 - 16,11 ani şi peste 17 ani (în cazul adolescenţilor antrenaţi, subgrupele de debutanţi, mijlocii şi avansaţi), să surprindem o anumită dinamică posibilă a factorilor determinativi, pentru ca, în cele din urmă să constatăm dacă există efecte reale în structurarea profilului de personalitate în raport cu gradul de antrenare cognitivă, motivaţională etc. Tehnic vorbind, nu ni se pare indispensabil să mai prezentăm întreaga serie de tabele cuprinzând soluţii factoriale, ci vom transcrie, de fiecare dată, variabilele saturate în fiecare factor, iar la rigoare tabelele pot fi consultate în Anexă. Analiza se va face, mai întâi, pe eşantioanele investigate, iar, apoi pe factorii extraşi comparând eşantioanele.

2.1. Soluţii factoriale pentru supradotaţi

Înainte de orice comentariu asupra datelor vom nota faptul că divizarea adolescenţilor supradotaţi în trei subeşantioane potri-

vit tranşelor anuale de vârstă face ca fiecare grupă să includă ceva mai mult de 20 de subiecţi ceea ce pune sub semnul rezervei corectitudinea statistică a rezultatelor. Noi am încercat, totuşi, acest procedeu pornind de la două argumente: primul, că supradotaţii alcătuiesc o categorie foarte omogenă de subiecţi ceea ce micşorează riscul unor rezultate viciate (punctul de sprijin se află în aceea că la acest eşantion de adolescenţi deviaţia standard are valoarea cea mai mică şi deci dispersia în concordanţă cu aceasta, cum s-a putut vedea în prima parte a analizei rezultatelor experimentale; al doilea, că ceea ce urmărim prin cercetare - elemente de profil psihologic al adolescentului performant - urmează a fi decelat, în principal, pe eşantionul de adolescenţi antrenaţi, faţă de care datele privitoare la supradotaţi sunt un reper special, fie acesta chiar unul care sugerează cu suficientă acurateţe tendinţe foarte probabile.

• **Subgrupa de 15 ani.**

În configuraţia primului factor extras (varianţă 4,24, proporţie 17%) apar a fi coactive 11 variabile din 25, marea majoritate din sfera trăsăturilor de personalitate: Q4 - tensiune ergică (frustrare) .75, C - emotivitate crescută -. 74, O - anxietate .71, F - comportament "aşezat" -.70, N - avertizare socială .62, I - sensibilitate .56, inteligenţa figurală .54, B - vivacitate intelectuală .53, interesul de cunoaştere .48, elaborare (neverbală) .44 şi spirit deschis, cooperant .38. Se observă că setul de componente include o subgrupă de patru variabile înalt saturate (peste .70) din sfera afectivităţii,. căreia i se ataşează potrivit similitudinii de natură şi sensibilitatea (artistică), două subgrupe de variabile din sfera

gândirii - divergente şi convergente (trei) şi din sfera orientării personalităţii, anume interese de cunoaştere orientate social (trei); nu este deloc improbabil ca, sub raportul identităţii, să avem de a face cu un *factor de sensibilitate afectivă orientată social.*

Structura celui de al doilea factor (varianţă de 3,03, proporţie de 13%) rezultă din coacţiunea unui număr mic de variabile şi include variabilele de gândire divergentă neverbală (fluenţa .88, flexibilitatea . 84, originalitatea .73), inteligenţa verbală .59 şi C - emotivitatea moderată .37. Reţinem "îngustarea" structurii factorului şi centrarea lui pe creativitatea neverbală şi consonanţa cu inteligenţa verbală, încât, sub raportul identităţii avem de a face cu un *factor de creativitate neverbală.*

Structura celui de al treilea factor (varianţă de 3,23, proporţie de 13%) este dată de covarianţa a trei variabile de personalitate (E - dominanţă .87, H - cutezanţă .81, Q3 - slab autocontrol -.40), una de inteligenţă (B - vivacitate intelectuală .40) şi una motivaţională (interesul estetic -38). Înţelegând dominanţa ca determinare interioară de a fi "în posesie" şi slabul autocontrol ca inchietudine moderată, dar şi adăugând brianţa intelectivă, cutezanţa şi orientarea către problematica frumosului, înclinăm spre identitatea unui *factor de comportament estetic.*

Cel de al patrulea factor la supradotaţii de 15 ani (varianţă de 3,36, proporţie de 13%) este, după compoziţia sa, un *factor de creativitate verbală* orientată către aspectele mondene ale interrelaţiilor (implicând, mai mult decât probabil, un oarecare gust al coseriei) incluzând toate trei variabilele verbale de gândire divergentă (fluenţă .74, flexibilitate .80, originalitate .72), trei interese dintre care unul orientat "pozitiv" (cel monden .58) şi

două orientate în sens contrar, sugerând absenţa unor "obiective" specifice (cel de cunoaştere -.60, cel estetic -.51) şi în fine, una dintre variabilele-factor de personalitate (A - conduită deschisă).

Rezumând, cei patru factori extraşi pentru subgrupul de supradotaţi de 15 ani - sensibilitate afectivă orientată social, creativitate neverbală, comportament estetic şi creativitate verbală, descriu, foarte probabil, propensiunile determinative ale supradotatului intrat în adolescenţă; găsim şi reţinem că, de la debut, în structura determinanţilor interni ai comportamentului adolescentului supradotat se profilează dicotomia factorului de creativitate în verbal şi neverbal cu deschidere spre conexiunea cu trăsături motivaţionale şi de personalitate în configuraţii plauzibile în principiu (teoretic) şi în practică (adaptativ).

• **Subgrupa de 16 ani.**

Structura primului factor extras (varianţă 4,12, proporţie 16%) este una la fel de complexă ca şi la subgrupa precedentă de vârstă şi include, cu semn pozitiv şi de nivel moderat variabilele neverbale de gândire divergentă (fluenţa .56, flexibilitatea .59, elaborarea .61, deci mai puţin originalitatea de acest tip), cu semn negativ şi de nivel moderat (fapt în care vedem premisa unei dicotomizări a factorului de creativitate după criteriul verbal-neverbal) variabile ale gândirii divergente (fluenţa -.46, flexibilitatea -.45, originalitatea -.51), interesul uman cu semnul contrar (-.45) şi, câteva variabile-factor de personalitate (A - detaşarea critică -.63, C - emotivitate controlată .40, F - conduită "aşezată" -.49, L - spirit acomodant -.41, O - armonie liniştită, neanxioasă -.42 şi Q4 - destindere -.53); judecând natura

variabilelor de personalitate conexate cu variabilele neverbale divergente, ni se pare probabil să identificăm aici funcţionarea unui *factor de creativitate neverbală cu participare emoţional-atitudinal simpatetică.*

Configuraţia celui de al doilea factor la supradotaţii de 16 ani (varianţă 4,03, proporţie 16%) este una complexă şi include toate variabilele verbale de gândire divergentă (fluenţa .49, flexibilitatea .48, originalitatea .48) şi trei din patru variabile neverbale de gândire divergentă cu saturaţii de limită minimă (fluenţa .36, flexibilitatea .37 şi originalitatea .47), precum şi trei variabile motivaţionale, una cu semn pozitiv (interesul monden .75) şi două cu semn negativ (interesul de cunoaştere -.68, cel estetic -.48) cărora le sunt consonante patru variabile-factor de personalitate(C - emotivitate .64, E - sumisiune -.52, conduită "aşezată" -.35 şi sensibilitate artistică de limită -.35); deducem de aici funcţionarea unui *factor de creativitate "integrală"* cu participare *emoţional-atitudinală empatetică.*

Structura celui de al treilea factor la 16 ani supradotaţi (varianţă 3,05, proporţie 12%) include două variabile verbale de gândire divergentă (fluenţă .41, flexibilitate .47) solidare cu o variabilă neverbală de aceeaşi categorie (fluenţă .41), patru variabile din sfera afectivităţii (C - relativă stabilitate emoţională .46, O - serenitate încrezătoare -.60, Q4 - destindere -.49, I - realism relativ -.46), trei variabile-factor de personalitate (H - îndrăzneală .49, E - dominanţă .49, F - conduită "aşezată" .42) şi o variabilă motivaţională cu semn negativ (interesul de cunoaştere -.36); ţinând seama de "polul" în care variabilele de personalitate se conectează în structura factorului definit în primul rând prin

variabilele de plan secund ale gândirii divergente ("productivitate" şi mobilitate), putem conveni că avem de a face cu un *factor de productivitate creativă detaşată.*

Cel de al patrulea factor extras pentru supradotaţii de 16 ani (varianţă 2,79, proporţie 11%) dispune de o "compoziţie" mai vag definită, având în prim plan inteligenţa verbală .42, Q3 - autocontrol privitor la propria imagine .51, N - avertizare socială .46, B - gândirea concretă -.53, L - conduita acomodantă -.49 şi F - conduita "aşezată" -.35, solidare cu variabilele de creativitate neverbală cu semn "negativ" şi inversul interesului estetic -.52; am spune că aici avem în funcţiune un *factor de autocontrol al conduitei sociale.*

Rezumând, factorii extraşi pentru subgrupa de 16 ani supradotaţi - creativitate neverbală cu participare emoţional-atitudinală simpatetică, creativitate "integrală" cu participare emoţional-atitudinală empatetică, productivitate creativă detaşată şi autocontrolul conduitei sociale -, fac trimitere la o etapă de vârstă traversată de tensiuni de autodefinire, de cristalizare a conexării dimensiunii cognitive structurante cu cea afectivă valorizantă.

• **Subgrupa de peste 17 ani.**

Primul factor extras (varianţă 5,88, proporţie 24%) include toate variabilele neverbale de producţie divergentă (fluenţa .50, flexibilitatea .40, elaborarea .36 şi originalitatea .35), toate cele patru interese, două cu semn "pozitiv" (cel uman .64 şi cel monden .59) şi două cu semn "negativ" (cel de cunoaştere empirică -.65 şi cel estetic -.57), B - brianţa intelectuală supramedie .37, maturitate

emoţională (C - stabilitate .70, Q4 - destindere -.64, O - seninătate încrezătoare .80, Q3 - autocontrol .78) şi N - avertizare socială .79, F - conduită "aşezată"; în faţa "compoziţiei" celei mai complexe a unui factor - atât ca număr de variabile incluse cât şi ca factură a acestora (de creativitate, de motivaţie şi de personalitate), găsim în "compensaţie" şi o raţiune suficient de clară a integrării componentelor în întreg: *factorul este unul de creativitate neverbală susţinută de detaşare emoţională şi activată cu determinare spre problematica socială umană şi mondenă* (fantezia neverbală orientată de atitudini afective spre problematica social-umană - iată elemente de mecanism psihologic care apar ca definitorii pentru supradotatul de peste 17 ani).

Structura celui de al doilea factor la supradotaţii de peste 17 ani (varianţă 5,26, proporţie 21%) este de asemenea complexă , clară şi coerentă, ea incluzând cu saturaţii înalte variabilele verbale de gândire divergentă (fluenţă .62, flexibilitate .66, originalitate .71), alături de cele neverbale, cu semn "negativ" prin care se relevă dispoziţia de autonomizare a doi factori de creativitate (fluenţă -.77, flexibilitate -.84, elaborare -.48 şi originalitate -.79), precum şi toate interesele, două cu semnul "pozitiv" (cele umane .37, cele mondene .48) iar două cu semnul "negativ" marcând o caracteristică empirică (interes de cunoaştere -.56) şi una pragmatică (interes estetic -.55), alături de două variabile-factor de personalitate cu saturaţii minime în factor (F - caracterul "aşezat " al conduitei şi E - sumisiune relativă -.35); *factorul* este *de creativitate verbală* centrată pe *problematica umană în cotidian.*

Ultimul dintre *factorii* extraşi pentru supradotaţii de peste 17 ani este unul de *orientare determinată şi inteligenţă spre*

problematica vieţii mondene: interesul monden .43, inteligenţa verbală .38, A - deschidere cooperantă .72, C - emotivitate moderată -.37, E - dominanţă moderată .49, H - cutezanţă .58, I - realism -.80 şi autocontrol -.36.

Rezumând, vom constata că structurarea factorilor definitorii pentru supradotaţii de peste 17 ani (creativitate neverbală direcţionată de atitudini afective activată cu determinare spre problemele socioumane, creativitate verbală centrată pe problematica umană în cotidian şi orientare inteligent determinată către problematica mondenă) tinde să reducă din complexitatea caracteristică subetapei anterioare de vârstă, să condenseze variabile congruente din toate cele trei categorii de variabile (cognitive, motivaţionale şi personaliste) şi să instituie dicotomizarea factorului cognitiv, mai ales în latura lui divergentă, în verbal şi neverbal ca autonomizare care defineşte maturizarea şi foarte probabil durabilitatea în timp a configuraţiilor factoriale de la sfârşitul adolescenţei.

2.2. Soluţii factoriale pentru adolescenţii obişnuiţi

• Subgrupa de 15 ani.

Primul factor extras (varianţă 4,78, proporţie 19%) este alcătuit prin sinteza a 14 variabile: cele de creativitate - mai puţin originalitatea verbală şi anume, neverbale (fluenţa .74, flexibilitatea .49, elaborarea .45, originalitatea .38) şi verbale (fluenţa .53, flexibilitatea .45); cele motivaţionale (interesul de cunoaştere -.37, interesul uman .59, interesul monden .40), precum şi cinci

variabile-factor de personalitate, în majoritate din sfera afectivităţii (C - stabilitatea emoţională .75, O - serenitate încrezătoare -.67, Q3 - autocontrol moderat .46, Q4 - destindere, calm -.84 şi A - tendinţă de închidere -.42). Vom numi acest *factor de creativitate generală susţinută de detaşarea emoţională şi orientată în problematica umană.*

Structura celui de al doilea factor (varianţă 3,39, proporţie 14%) rezultă din coacţiunea a 14 variabile dintre care patru sunt de factură cognitivă (abilităţile verbale ale creativităţii - fluenţa .41, flexibilitatea .39, originalitatea .37, precum şi inteligenţa figurală .38), trei sunt de factură motivaţională (interesul de cunoaştere .35, interesul estetic .49 şi interesul monden -.56), iar şapte sunt variabile-factor de personalitate (A - deschidere .41, E - dominanţă .45, F - expansivitate .75, H - îndrăzneală .58, L - suspiciune .48, O - serenitate moderată -.41, Q3 - slab autocontrol -.38). Este un *factor de rezolutivitate creativă verbală orientată pe criterii de raţionalitate şi frumos şi dinamizată de atitudini moderat activatoare.*

Configuraţia celui de al treilea factor (varianţă 2,61, proporţie 10%) este centrată pe un număr mai redus de variabile, principalele din sfera cognitivă, două de gândire divergentă (fluenţa verbală .48, flexibilitatea verbală .43) şi două de gândire convergentă (inteligenţă figurală .50, B - brianţă intelectuală .40), precum şi două trăsături-factor de personalitate (E - sumisiune -.63, H - timiditate -.58). Este vorba de un *factor de productivitate convergent-divergentă.*

Rezumând, factorii relevaţi pentru subgrupa de adolescenţi obişnuiţi de 15 ani (creativitate generală prin detaşare emoţională şi

orientată spre problematica umană, creativitate verbală orientată pe criterii de raţionalitate şi frumos, în fine, productivitate convergent-divergentă) se prezintă ca structuri compozite, incluzând variabile de factură diferită fără a prezenta coerenţe precise, adică afişând o anumită indiferenţiere sau non-autonomizare în spaţiul variabilelor cognitive şi prezentând frecvent o raţionalizare accentuată la nivelul variabilelor afective.

• **Subgrupa de 16 ani.**

Primul factor (varianţă 4,48, proporţie 18%) include patru variabile cognitive din care trei de gândire divergentă neverbală (fluenţa .63, flexibilitatea .58, originalitatea .55) şi una de gândire convergentă "conectată" cu polul opus (inteligenţă non-verbală -.44), două variabile motivaţionale (interesul de cunoaştere .56, interesul estetic .56) precum şi un set de variabile-factor de personalitate, în majoritate din sfera afectivităţii (C - stabilitate emoţională .71, I - realism -.69, O - serenitate încrezătoare -.70, Q3 - control .38, Q4 - destindere -.81 şi L - spirit acomodant -.43). *Factorul* este *de creativitate neverbală susţinută de o evaluare emoţională lucidă, controlată pe fondul intereselor de cunoaştere ştiinţifică şi estetică.*

Structura celui de al doilea factor (varianţă 3,84, proporţie 15%) este una "economică" centrată pe abilităţile creative verbale (fluenţă .86, flexibilitate .93, originalitate .77) şi incluzând F - conduita expansivă .53 şi non-interesul monden -.68. În esenţă, avem de a face cu autonomizarea numai a unui *factor verbal de creativitate.*

Structura celui de al treilea factor (varianţă 2,87, proporţie 11%) profilează o coacţiune de variabile cognitive, două de gândire

convergentă (inteligenţa verbală .47, B - brianţă intelectuală .50) şi două de gândire intuitivă (inteligenţa figurală -.35, elaborare .50) şi de variabile-factori de personalitate (H - îndrăzneală .75, E - dominanţă .73, L - suspiciune .39), la care se conectează cu "polul" opus interesul monden (-.45). *Factorul* se profilează, deci, ca unul de *rezolutivitate mixtă convergent-divergentă* pe un tip de conduită activ cutezătoare.

Rezumând, paleta factorilor identificaţi la adolescenţii obişnuiţi de 16 ani (creativitate neverbală susţinută de atitudini emoţionale controlate lucid, creativitate verbală şi rezolutivitate mixtă convergent-divergentă) conţine înclinaţia latentă a variabilelor cognitive de a se autonomiza în factori distincţi, fără ca procesul să ducă la o formă finală împlinită; mai accentuat decât la nivelul anterior de vârstă, relaţia variabilelor de creativitate şi de trăire emoţională impune caracterul "cerebral" al identificării afective, şi nu este lesne să conchidem dacă este vorba de o logicizare a afectului sau de o vicariere a relaţiei intelect-afect.

• **Subgrupa de peste 17 ani.**

Primul factor obţinut (varianţă 4,34, proporţie 17%) se prezintă la întâlnirea variabilelor de creativitate înalt saturate (mai puţin elaborarea) neverbale (fluenţa .65, flexibilitatea .68, originalitatea .50) şi verbale (fluenţa .84, flexibilitatea .83, originalitatea .82) odată cu care se include interesul uman .43, E - dominanţa .44, L - suspiciunea .53. Este lesne de admis că avem de a face cu un *factor de creativitate generală* cu o orientare predilectă către sfera relaţiilor umane.

Structura celui de al doilea factor (varianţă 3,57, proporţie 14%) manifestă o vagă tendinţă de autonomizare a factorului de

creativitate neverbală (elaborare .55, originalitate .50) fără ca această tendinţă să se finalizeze, în schimb apare pentru prima şi singura dată gruparea variabilelor din sfera afectivităţii cu saturaţii relativ ridicate, conectate la întreg cu "polul" emotivităţii (C - emotivitate crescută -.75, O - anxietate .63, Q3 - impulsivitate - .63, Q4 - frustrare .81 şi H - timiditate -.46). Natura factorului vizează *reactivitatea emoţională crescută* corelată cu dispoziţia elaborării ingenioase în neverbal.

În fine, configuraţia celui de al treilea factor (varianţă 2,67, proporţie 11%) include interesul de cunoaştere .67 (alte două interese, cel uman şi cel monden conectându-se cu saturaţii invers semnificative, -.50 şi, respectiv -.66), două variabile convergente (inteligenţa figurală -.41 şi B - vivacitate intelectuală de speţă intuitivă -.50), atrăgând şi trei variabile-factori de personalitate (I - sensibilitatea .43, N - naivitatea în probleme sociale -.51 şi O - anxietate moderată .36). Este un *factor de cunoaştere empirică* cu obiect difuz.

Rezumând, factorii extraşi pentru adolescenţii obişnuiţi de peste 17 ani (creativitate generală cu orientare predilectă spre problematica umană, reactivitate emoţională ridicată şi cunoaştere empirică cu obiect difuz) par a surprinde potenţialităţi cognitive, motivaţional-afective, ca şi seturi de trăsături de personalitate care nu izbutesc să se organizeze decis în factori determinativi de conduită. Exceptând factorul de creativitate generală care apare la fiecare tranşă anuală de vârstă la adolescenţii obişnuiţi (uneori fără a antrena corelativ totalitatea variabilelor cognitive), celelalte dimensiuni - motivaţională, afectivă, atitudinală - se implică în

configuraţii factoriale, aparent şi uneori, după reguli ale hazardului (în orice caz, ideea de creştere, de organizare logică în direcţia unei finalităţi prin care să se întrevadă identitatea şi intimitatea categoriei de adolescenţi obişnuiţi nu pare a se impune ca normă de evoluţie).

2.3. Soluţii factoriale pentru adolescenţii antrenaţi

• **Subgrupa de antrenaţi debutanţi**

Primul factor extras pentru această subgrupă de adolescenţi (varianţă 4,62, proporţie 18%) întruneşte într-o clară covarianţă toate variabilele de gândire divergentă, neverbale (fluenţă .82, flexibilitate .82, elaborare .60, originalitate .84) şi verbale (fluenţă .59, flexibilitate .57, originalitate .56) alături de o tensiune anxioasă moderată (O = .47) şi de o conexare inversă cu interesul de cunoaştere (-.72); "semnul" ultimei variabile atrage atenţia asupra unei conexiuni oarecum contradictorii, însă ţinând seama de caracteristica "începători" a subiecţilor putem avansa probabilitatea ca în procesul antrenării congruenţa variabilelor în configuraţiile factoriale să se instituie ca normă "obligatorie", astfel că aici putem identifica un *factor de creativitate generală* (cu o pondere mai crescută a laturii nonverbale).

Cel de al doilea factor (varianţă 2,94, proporţie 12%) include în structura sa aproape exclusiv variabile-factori de personalitate (A - deschidere cooperantă .52, E - dominanţă .71, F

- exuberanţă .64, L - suspiciune, spirit ipotetic .74, O - anxietate mderată .44, Q4 - tensiune ergică moderată .44), cărora li se asociază o dispoziţie moderată de elaborare neverbală .42 şi interesul monden conexat cu "polul" său opus -.47; este vorba aici de un *factor atitudinal activator.*

Cel de al treilea factor (varianţă 2,70, proporţie 11%) este definit de coacţiunea a trei variabile de gândire divergentă (inteligenţă verbală .43, inteligenţă figurală .45 şi B - vivacitate intelectuală .43), cu interesul monden .43 , C - stabilitate emoţională .67, N - naivitate relativă (sau, poate, ingenuitate cognitivă) în relaţiile sociale -.36, dar, şi - ca un simptom al tendinţei latente de autonomizare a dimensiunilor verbală şi neverbală în creativitate, faţă de dimensiunea convergentă (inteligentă) - de prezenţa setului de variabile ale gândirii convergente cu sens "negativ" (fluenţă -.50, flexibilitate -.55, originalitate -.42), concomitent cu interesul estetic conexat cu "polul" negativ -.65; ni se pare îndreptăţit să denomînăm acest *factor* ca unul de ***orientare perspicace în problematica mondenă.***

Rezumând, cei trei factori extraşi pentru antrenaţii debutanţi - creativitate generală (cu intensitatea mai mare a neverbalului), atitudini dinamizatoare şi orientare mondenă - au plauzibilitatea lor pentru subiecţii foşti "obişnuiţi", dar intraţi într-un regim de autoformare în perspectiva unei cariere în jurnalism: ei conservă interacţiunea variabilelor de creativitate ca şi non-dispoziţia interacţionistă a acestora (aşa cam stând lucrurile la adolescenţii obişnuiţi), însă afişează deja dispoziţii diferenţiale cum sunt cele de activism interior direcţionat atitudinal şi de înclinaţie către problematic.

• **Subgrupa de antrenaţi mijlocii**

În structura unui prim factor (varianţă 5,15, proporţie 21%) constatăm conservarea şi "fortificarea" *factorului de creativitate generală* (în sensul comutării accentului pe nucleul verbal, comparativ cu nivelul de vârstă anterior, ceea ce este în însăşi natura evoluţiei în condiţiile antrenării pentru o profesie a cuvântului: fluenţa neverbală .82, flexibilitatea neverbală .86, elaborarea .73, originalitatea neverbală .87, fluenţa verbală .94, flexibilitatea verbală .88, originalitatea verbală .60). În sprijinul acestei interpretări a factorului s-ar mai putea invoca şi argumentul statistic privitor la creşterea proporţiei din varianţa totală: 21% faţă de 18%; efectul pozitiv al antrenării creative apare, astfel, ca evident.

Structura celui de al doilea factor (varianţă 2,67, proporţie 11%) implică mai întâi vivacitatea intelectuală (B: .51) şi "polul" opus al inteligenţei verbale, o dispoziţie intuitiv-simbolică: -.58, conexate cu originalitatea verbală (.37), pe fondul interesului monden .65, al unei notabile avertizări sociale (.44) şi al unei tendinţe de închidere (-.51), în absenţa trebuinţei de frumos (interes estetic: -.68). Ponderea variabilelor cu saturaţie mai ridicată ar justifica identificarea unui *factor de orientare socială.*

Al treilea factor (varianţă 3,15, proporţie 13%) întruneşte inteligenţa verbală (.50) şi inteligenţa figurală în ceea ce vizează sensul mai mult decât concretul simbolic (-.48), dar şi un set de variabile-factori de personalitate precum dominanţa (E:.72), expansivitatea (F:.46), cutezanţa (H: .73), spiritul ipotetic (L: .59) şi autocontrolul (Q3: .37); în ansamblu, "pachetul" trăsăturilor-factori de personalitate sugerează activismul unui nucleu de determinări active ale comportamentului pe suportul unor

dispoziţii din sfera inteligenţei, încât ni se pare îndreptăţit să identificăm aici un *factor de stil de autoafirmare.*

Rezumând, factorii extraşi pentru adolescenţii antrenaţi mijlocii reiterează designul configuraţiilor factoriale ale adolescenţilor debutanţi (creativitate generală, orientare socială şi stil de autoafirmare), păstrată fiind ponderea primului factor, însă, cu recentrarea pe verbal (ceea ce aduce şi o proporţie mai ridicată a părţii lui din varianţa totală), şi restructurată fiind alcătuirea internă a celorlalţi factori - perspicacitatea mondenă devine orientare socială, iar atitudinea investigatoare devine o stilistică a autorealizării.

• **Subgrupa de antrenaţi avansaţi**

Primii doi factori (varianţă 3,91, proporţie 16%, respectiv, varianţă 3,36, proporţie 13%) sunt rezultatul disjungerii şi autonomizătii dimensiunilor neverbală şi verbală din factorul de creativitate generală, aşa cum se prezintă configurarea factorială la supradotaţi încă de la 16 ani: întâiul factor conţine toate variabilele *de creativitate neverbală* (fluenţa .87, flexibilitatea .91, elaborarea .79, originalitatea .58) pe fondul unui autocontrol moderat (Q3: .45) şi al unui interes uman saturat minimal şi conectat cu "polul negativ" (-.39); al doilea factor include setul de variabile *ale creativităţii verbale* (fluenţa .87, flexibilitatea .85, originalitatea .81), interesul monden, cu saturaţie minimă (.37), avertizarea socială (N: .46), o emotivitate moderată (C: -.44) şi o tendinţă de închidere, criticism (A: -.51).

Al treilea factor (varianţă 2,85, proporţie 11%) este unul de *spirit epistemic* la care concură trei variabile motivaţionale

(interesul de cunoaştere .40, interesul uman .43, interesul monden .57), două variabile cognitive (originalitatea neverbală .38, inteligenţa verbală, conexată cu "polul" ei opus, de gândire intuitiv-simbolică -.51) şi patru variabile-factori de personalitate (I - sensibilitate .79, O - anxietate moderată .52, Q3 - autocontrol relativ slab -.35 şi Q4 - tensiune ergică, frustrare moderată .43).

Cel de al patrulea factor (varianţă 2,42, proporţie 10%) ne apare ca unul de ***cutezanţă a conduitei investigatoare***, şi se constituie prin coliziunea unor variabile atitudinale (H - îndrăzneală .84, L - spirit ipotetic .65) cu unele din sfera afectivităţii (C - emotivitate pozitivă moderată .44, Q4 - tensiune ergică moderată .40) cu una de inteligenţă verbală (.38) şi cu interesul esetetic, conexat cu "polul" negativ -.42.

Rezumând, socotim că am obţinut datele cele mai relevante sub forma factorilor determinativi pentru "vârsta mare" a adolescenţilor antrenaţi (creativitate neverbală, creativitate verbală, spirit epistemic şi cutezanţa conduitei investigatoare) spre a putea conchide că ceea ce am numit categorie a adolescenţilor antrenaţi este o realitate puţin cercetată şi plasată între supradotaţi şi obişnuiţi, o categorie care se defineşte în procesul autodevenirii şi autodefinirii ei, sub înrâurirea unei activităţi sistematice de stimulare/antrenare a unor procese psihologice latente, până întratât încât respectivii adolescenţi ating nivelul de rezolutivitate cognitivă convergentă şi/sau divergentă propriu adolescentului supradotat mediu.

*

* *

Am procedat descriptiv, printr-o analiză "pe orizontală" ca unică modalitate de a identifica structurile determinative (factori psihici) care explică şi nivelul şi tipul de configurare a factorilor. Ceea ce se impune pentru a încheia integrarea rezultatelor este o analiză "pe verticală", evaluând factorii de aceeaşi factură la eşantioane diferite de subiecţi.

3. Compararea configuraţiilor factoriale - aspecte evolutive

Vom pleca, mai întâi, de la date statistice care pot releva dacă există dezvoltare şi ce fel de evoluţie poate fi surprinsă în dezvoltarea adolescentului pe tranşe anuale din durata "şcolară". Pentru aceasta vom înscrie în tabelul nr. 26 de mai jos, varianţa explicată de fiecare factor din varianţa totală şi proporţia pe care această varianţă o reprezintă.

Tabelul nr. 26. Proporţia factorilor în varianţa totală

Eşant.	%	SUPRADOTAŢI					OBIŞNUIŢI				ANTRENAŢI				
		F1	F2	F3	F4	Total	F1	F2	F3	Total	F1	F2	F3	F4	Total
Total	Var.	3,54	3,39	3,11	2,64	12,68	3,38	3,27	2,47	9,12	4,82	2,43	2,19	-	9,44
lot	%	14	14	12	11	51	14	13	10	37	19	10	9	-	38
15 ani	Var.	4,24	3,03	3,23	3,36	12,86	4,78	3,39	2,61	10,78	4,62	2,94	2,70	-	10,26
	%	17	13	13	13	56	19	14	10	43	18	12	11	-	41
16 ani	Var.	4,12	4,03	3,05	2,79	16,99	4,48	3,84	2,87	11,19	5,11	2,67	3,15	-	10,97
	%	16	16	12	11	57	18	5	11	44	21	11	13	-	45
17 ani	Var.	5,88	5,26	2,93	-	14,07	4,34	3,57	2,67	10,58	3,91	3,36	2,85	2,42	12,54
	%	24	21	12	-	57	17	14	11	44	16	13	11	10	50

Să privim proporţia factorilor statistic constituiţi şi extraşi pentru cele trei eşantioane în expresie totală: 51% pentru supradotaţi, 37% pentru adolescenţii obişnuiţi şi 38% pentru adolescenţii antrenaţi. Dacă proporţiile, în cazul obişnuiţilor şi antrenaţilor sunt egale şi relativ reduse (spaţiul de "neorganizare" factorială apărând ca mare), proporţia, în cazul supradotaţilor este semnificativ mai ridicată, depăşind 50%, ceea ce pe un lot de tineri în plină evoluţie este rezonabil statistic. Aceasta poate însemna că o activitate sistematică de antrenare, eventual şi cu obiective care include standarde de performanţă, determină o cristalizare timpurie a structurilor determinative (factori) cu pondere ridicată în generarea unor comportamente şi rezultate valoric semnificative.

Problema noastră este aceea de a vedea cât de întemeiată se probează a fi ipoteza noastră că un fenomen similar de optimizare se produce şi la un subgrup cvasi-selectat dintre adolescenţii obişnuiţi şi supus unei metode eficace de instruire-antrenare cognitivă profesional orientată. Să urmărim aceleaşi proporţii din varianţă totală, ale factorilor extraşi, pe tranşe anuale de vârstă/antrenare la cele trei eşantioane:

- Pentru supradotaţi, respectivele proporţii sunt: 56% la 15 ani, 57% la 16 ani şi 57% la 17 ani; ele sunt evident egale dar destul de ridicate;
- Pentru adolescenţii obişnuiţi, repsectivele proporţii sunt: 43% la 15 ani, 44% la 16 ani şi 44% la 17 ani; ele sunt de asemenea egale, dar evident scăzute;
- Pentru adolescenţii antrenaţi, respectivele proporţii sunt: 41% la 15 ani, 45% la 16 ani şi 50% la 17 ani; ele sunt într-un "progres" vizibil, de la un nivel egal cu cel al adolescenţilor obişnuiţi, în punctul de plecare până la

un nivel inegal, respectiv, sensibil mai înalt, în punctul de ajungere, pe o linie pe care o putem presupune ascendentă.

Situarea antrenaţilor în spaţiul neexplorat dintre obişnuiţi şi supradotaţi este demonstrată de această dată dincolo de semnificaţia diferenţei dintre diferite medii la teste (şi acesta fiind un argument de netăgăduit), anume din perspectiva organizărilor factoriale ale conţinuturilor psihice în calitatea lor de cauze interne ale eficienţei. Modelul unei dezvoltări care pare că şi-a încetinit ritmul în chip prematur îl reprezintă obişnuiţii; modelul unei dezvoltări care şi-a atins "baremul" chiar de la începutul adolescenţei îl reprezintă supradotaţii; modelul unei depăşiri semnificative a conduitei obişnuitului cu tendinţa apropierii de nivelul supradotării îl reprezintă adolescentul antrenat.

Problema noastră, mai departe, este aceea de a vedea dezvoltarea în adolescenţă dintr-o perspectivă calitativă, examinând modul de constituire a configuraţiilor-nucleu ale psihismului spre a putea infera asupra căilor fondate psihologic de modelare a adolescentului performant. În acest sens, pentru a încheia integrarea rezultatelor, printr-o analiză "pe verticală" vom alcătui tabloul care conţine identitatea factorilor extraşi şi descrişi.

- Ne vom ocupa , mai întâi, de factorul de creativitate prezent la toate eşantioanele într-o formă complexă sau redusă (ca număr de variabile coactive). De pildă, pe fiecare din cele trei eşantioane de subiecţi îl vom surprinde astfel: creativitate verbală (factor I), creativitate neverbală (factor II) la supradotaţi; creativitate globală (factor I) la obişnuiţi; creativitate globală (factor I) la antrenaţi. Două ipostaze ale acestui

factor marchează elemente diferenţiatoare profunde, în ciuda aparenţelor: prima se referă la bifurcarea sau dicotomizarea factorului în subdimensiunile lui verbală şi neverbală ca factori autonomi, iar aceasta se întâmplă, pe loturile totale, numai la supradotaţi. Fenomenul de autonomizare petrecut simultan cu o reducere a numărului de variabile componente apare ca o normă sau lege a configurării factorilor în condiţiile unei dezvoltări generate de o metodă productivă de instruire/antrenare cognitivă (cu consecinţele ei benefice în planul mai larg al personalităţii); a doua se referă la faptul dacă factorul de creativitate globală afişează sau nu, iar dacă da, în ce măsură, valenţe deschise sau disponibile de conexiune a variabilelor nucleu cu alte variabile de altă factură; precizarea care urmează este şi constatare şi exemplu şi conţine explicaţii - anume, în cazul obişnuiţilor factorul apoare ca "izolat" sau limitat la structura divergentă, pe când la antrenaţi el se arată fie şi minimal disponibil la conexiuni semnificative. Cauza trebuie căutată în continuitatea, sistematica şi adecvarea stimulărilor şi solicitărilor subiectului normal, obişnuit, în condiţiile coparticipării conştiente şi orientate spre perspectivă a subiectului la propria sa modelare.

Dar să privim acest fenomen şi în evoluţia subiecţilor pe tranşe anuale de vârstă. Fenomenul autonomizării verbal-neverbal în factorul de creativitate apare la supradotaţi de la 15 ani (factorul II şi factorul IV), se păstrează aproape complet la 16 ani (factor I şi

factor III, trecând prin configuraţia creativităţii globale în factorul II), pentru ca să se reinstituie ca lege de organizare a disponibilităţilor divergente la 17 ani (factor I şi factor II) totdeauna corelativ cu variabile ale afectivităţii şi/sau cu variabile de personalitate (aplecarea mult mai analitică asupra tipurilor de conexiune a variabilelor de facturi diferite ar antrena implicaţii şi întrebări numeroase la care materialul nostru experimental nu ar putea răspunde în detaliu).

Acelaşi fenomen al autonomizării subdimensiunilor verbală şi neverbală, în cazul adolescenţilor obişnuiţi apare ca o tendinţă timidă numai la subgrupa de 16 ani (factor I şi factor II) unde, însă, variabilele divergente se află într-o reţea de conexiuni cu variabilele de personalitate şi motivaţionale care prezintă deseori saturaţii în factor cu o semnificaţie mai înaltă decât a celor de creativitate, trebuind a fi luate în calcul pentru a denomina identitatea mozaicată a factorului.

Altfel se pune problema autonomizării subdimesiunilor creative verbale şi neverbale la adolescenţii antrenaţi. La debutanţi apare un prim factor de creativitate globală cu componentele neverbale mai înalt saturate şi cu conexări ale altor variabile; la mijlocii echilibrul verbal/neverbal se restabileşte într-o structură omogenă şi coerentă de creativitate globală (factor I); în fine, la antrenaţii avansaţi se produce dicotomizarea neverbal/verbal (factorii I şi II) cu deschideri interacţioniste spre alte variabile (de orientare, de reactivitate emoţională).

Acesta este argumentul cel mai de netăgăduit al legitimării adolescentului antrenat ca locatar de drept al spaţiului dintre obişnuit şi supradotat. În acest mod, abia, putem vorbi de un

Figura nr. 3 Tabloul factorilor identificaţi

Factori Subiecţi		I	II	III	IV
SUPRADOTAŢI	Total	• Creativitate neverbală	• Creativitate verbală	• Atitudini afective focalizate pe relaţii	• Conduită de autoafirmare
	15 ani	• Sensibilitate afectivă orientată social	• Creativitate neverbală	• Conduită estetică	• Creativitate verbală
	16 ani	• Creativitate neverbală şi trăire simpatetică	• Creativitate globală şi trăire empatetică	• Productivitate creativă cu detaşare şi autocontrol	• Conduită prosocială
	Peste 17 ani	• Creativitate neverbală şi atitudine afectivă în social	• Creativitate verbală orientată în cotidian	• Orientare perspicace spre monden	• —
ANTRENAŢI	Total	• Creativitate globală orientată în social	• Conduită de autoafirmare	• Inteligenţă socială	• —
	Debut.	• Creativitate globală centrată pe neverbal	• Aptitudini investigatoare	• Perspicacitate mondenă	• —
	Mijl.	• Creativitate globală	• Orientare socială	• Stil de autoafirmare	• —
	Avans.	• Creativitate neverbală orientată spre relaţii umane/mondene	• Creativitate verbală orientată spre relaţii umane/mondene	• Curiozitate epistemică	• Cutezanţa spiritului - investigator
OBIŞNUIŢI	Total	• Creativitate globală	• Raţionalitate afectivă	• Conduită spontană neorientată	• —
	15 ani	• Creativitate globală orientată în relaţii umane şi detaşată emoţional	• Disponibilităţi creative verbale orientate spre raţional şi frumos prin atitudini activatoare	• Productivitate convergent-divergentă	• —
	16 ani	• Creativitate neverbală şi atitudini afective orientat spre raţional şi frumos	• Potenţialitate creativă verbală	• Rezolutivitate convergent-divergentă	• —
	Peste 17 ani	• Creativitate globală	• Reactivitate emoţională	• Cunoaştere empirică (cu obiect difuz)	• —

BUCUREŞTI UNIVERSITY LIBRARY

continuum cognitiv pe ale cărui trepte principale - obişnuitul, antrenatul şi supradotatul - identificăm momente cheie sau de salt calitativ în interiorul cărora se constituie vectorii definitorii de (grad de) autorealizare.

În consonanţă cu configurarea factorului, ca o condiţie şi/sau ca un efect de adaptare superioară, alte dimensiuni psihice sunt atrase corelativ şi contribuie la naşterea unor constelaţii noi de factori determinativi - inteligenţa, interesele, afectivitatea sau calităţile stilistice ale conduitelor psihice - despre care se cere să facem unele indispensabile remarci finale.

- **Inteligenţa** apare ca variabilă cognitivă implicată în structura unor factori, fără a fi probat o vocaţie particulară de autonomizare. La *adolescenţii obişnuiţi*, ea este foarte rar inclusă în factori compoziţi alături de câteva variabile de personalitate şi motivaţionale (factorul II, de rezolutivitate verbală susţinută atitudinal şi III, de productivitate spontană neorientată, la 15 ani, factorii I, de creativitate globală şi III, de rezolutivitate convergent-divergentă, la 16 ani şi fără o semnificaţie particulară, în factorul III, de cunoaştere empirică, cu obiect difuz, la 17 ani); aici variabilele de inteligenţă apar în calitate de componente-substitut ale creativităţii, adică, într-un anumit fel, componente cognitive (convergente) încă indiferenţiate în spaţiul variabilelor divergente. La *supradotaţi*, inteligenţa este inclusă, cu saturaţie moderat înaltă, în modalitatea ei figurală (factor I, de sensibilitate afectivă orientată social) sau în modalitatea ei verbală (factor II, de rezolutivitate creativă verbală), la

începutul adolescenţei, alături de variabilele motivaţionale şi de sensibilitate afectivă, respectiv, alături de variabile ale creativităţii neverbale, precum şi la sfârşitul adolescenţei (factorul III) alături de variabilele orientării (perspicace !) în monden; relevant este faptul că la aceşti adolescenţi inteligenţa este coactivă în structuri factoriale "reduse" numeric şi lesne definibile, părând a contribui la raţionalitatea configurărilor. La *adolescenţii antrenaţi*, inteligenţa este inclusă în structura factorilor identificaţi, în proporţie de 50%, de-a lungul tuturor celor trei tranşe anuale de vârstă, în "combinaţii" destul de felurite. Aici ea apare, pentru prima oară în calitate de vector al configuraţiei factoriale: în factorul III la antrenaţi debutanţi (de inteligenţă socială), în factorul II (de atitudine investigatoare) şi în factorul III (de perspicacitate mondenă) la antrenaţi mijlocii, ca şi în ultimii doi factori (III şi IV, de spirit epistemic şi, respectiv, de conduită investigatoare cutezantă); aici rolul asumat de inteligenţă în design-ul variabilelor incluse în matricele de plecare pentru analiza factorială apare ca relevant prin dispoziţia ei corelaţională, iar inserţia ei în compoziţia factorilor identificaţi nu s-ar putea justifica altfel decât ca vocaţie compensatoare a unui potenţial creativ (divergent) cu totul comun la debutul "programului" de antrenare pentru carieră.

- **Interesele** apar în structura a 19 factori din 32 extraşi (aproximativ în 60% din cazuri). Ele apar *in corpore*,

toate patru, în două ocazii - în factorul IV, conduită de autoafirmare, la supradotaţii de 15 ani şi în factorul II, creativitate verbală orientată în cotidian, la supradotaţii de 17 ani. Ele apar, de asemenea, în triadă, de 5 ori - odată la antrenaţi, de două ori la obişnuiţi şi de două ori la supradotaţi. În general, proporţia de apariţie a tuturor celor patru interese în structuri factoriale pe categorii de subiecţi este următoarea: de 19 ori în 9 factori la supradotaţi, de 11 ori în 9 factori la antrenaţi şi de 13 ori în 7 factori la obişnuiţi; de unde deducem că includerea intereselor în structuri factoriale este în funcţie de gradul şi tipul de antrenare cognitivă a categoriilor de subiecţi.

Luate separat, interesele se intrică relativ diferenţiat în factori : cel de cunoaştere - în treisprezece cazuri, cel estetic - în opt cazuri, cel uman - în opt cazuri şi cel monden în paisprezece cazuri; în general, proporţia situaţiilor în care un interes sau altul se conectează la structura unui factor cu "polul pozitiv" al saturaţiei este de aproximativ 60% faţă de situaţiile contrare. Potrivit semnificaţiei integrării intereselor în diverse configuraţii factoriale, identificăm câteva cazuri în care nivelul saturaţiilor impun ideea că ele participă la definirea naturii unor factori; de exemplu, factorii de creativitate neverbală şi verbală (I şi II) la supradotaţii de 17 ani conţin în definiţie şi specificarea "orientată spre relaţii umane/mondene", sau "spirit epistemic", denominare a factorului III la antrenaţii de 17 ani, sau factorul (I) de creativitate globală la obişnuiţii de 16 ani, cu conotaţia "orientată spre relaţii umane...". Până în cele din urmă, nu am găsit o raţionalitate cu

reguli "precise" de implicare a intereselor în structura factorilor, ele apar ca elemente-satelit care impun unele conotaţii utile în proporţii corespunzătoare ierarhiei categoriilor de adolescenţi după criteriul gradului de antrenare a factorului cognitiv: supradotaţi , antrenaţi, obişnuiţi.

- Variabilele-factori de **personalitate** selectate aici din cele investigate prin "16 PF" al lui Cattell se pot încadra în două categorii: cele de natură afectivă (C - emotivitate, I - sensibilitate, O - anxietate, Q3 - autocontrol şi Q4 - frustrare) şi cele de natură direcţional-activatoare (A - închidere/deschidere, E - sumisiune/dominanţă, F - calm/exuberanţă, H - timiditate/îndrăzneală, L - încredere/suspiciune, N - naivitate/avertizare socială). Încercăm să evaluăm pe rând modalităţile de instanţiere a acestor categorii de variabile în configuraţiile factorilor identificaţi.
- Variabilele din sfera **afectivităţii** şi-au vădit vocaţia conexionistă, uneori în "pachet" alteori individual sau în diade şi în toate cazurile ele şi-au pus semnificativ amprenta pe identitatea factorilor. Amprenta lor e diferită de la o categorie la alta de subiecţi.

La *adolescenţii obişnuiţi* de 15 ani ele apar în factorul (I) de creativitate generală, conexate într-un mod relativ contradictoriu: maturitate emoţională (C) şi autocontrol (Q3), simultan cu anxietate ridicată (O) şi tensiune/frustrare (Q4); la subiecţii de 16 ani, în factorul (I) de creativitate neverbală, reapar *in corpore* (împreună şi cu sensibilitatea - I), conotând o dispoziţie de reactivitate emoţională foarte crescută; în fine, ele apar şi la 17 ani

într-un factor (II) de reactivitate emoţională, ele acoperind aproape în întregime partea din varianţa totală în acest caz: emotivitate ridicată, tendinţa de anxietate, slab autocontrol şi tendinţă de frustrare. Din alte studii de creativitate, cu adolescenţi antrenaţi în activităţi artistice sau cu studenţi-actori (Gh. Neacşu, 1971, S. Marcus, 1971), reţinem că aspectele contradictorii ale conexiunii variabilelor emoţionale nu se întâlnesc întrucât creativitatea artistică rezidă tocmai în unitatea de sens (acţiunea sinergică) a dispoziţiilor imaginative şi afective. S-ar putea ca regula să aibă un spaţiu mai larg de fiinţare, de exemplu şi la supradotaţi sau antrenaţi intelectual.

La *adolescenţii supradotaţi* de 15 ani, primul factor este definit, prin ponderea numerică a variabilelor afectivităţii şi prin saturaţiile lor semnificative înalte, ca factor de sensibilitate afectivă orientată social; la cei de 16 ani, respectivele variabile sunt incluse într-un factor (III) de productivitate creativă şi conexate cu celălalt "pol", probând o implicare prin detaşare; la 17 ani, acele variabile care sunt implicate într-un factor (III) de orientare (perspicace) spre monden alături de atitudini activatoare, prezintă saturaţii modeste părând a acţiona ca variabile de fond, de susţinere.

La *adolescenţii antrenaţi*, variabilele din sfera afectivităţii, la subiecţii debutanţi şi la cei mijlocii, apar câte două în configuraţia unor factori care nu includ şi variabile de creativitate, de fiecare dată conexate în consens cu variabilele definitorii; la antrenaţii avansaţi la care, din multe puncte de vedere, se constată un salt de organizare adecvată similară cu cea detectată la supradotaţi, variabilele din sfera afectivă sunt aproape în totalitate incluse

concludent într-un factor (III), denumit de spirit epistemic, dar şi un trio (C, O, Q4) inclus într-un factor (IV) de conduită investigatoare cutezantă.

- Variabilele **atitudinale** intervin foarte rar toate împreună pentru a se institui drept componente-nucleu al unui factor, ele apar în perechi în care una este în mod frecvent N - avertizarea socială, sau H - îndrăzneala. Le găsim câte trei sau patru, în deosebi la adolescenţii antrenaţi debutanţi în factorul II - atitudini investigatoare (A, E, F, L - toate cu saturaţii ridicate), la antrenaţii mijlocii în factorul II - orientare socială (N, A, B), alături de interesul monden şi în factorul III - stil de autoafirmare (E, F, H, L), alături de inteligenţa verbală. În perechi, le întâlnim la supradotaţii de peste 17 ani şi la antrenaţii de peste 17 ani, fie în factori de creativitate fie în factori de orientare social-umană. La adolescenţii obişnuiţi sunt întâlnite rar şi aparent întâmplător. Faptul de a întâlni frecvent şi în "formaţii" largi, alături de variabile de creativitate sau afectiv-motivaţionale, mai ales la adolescenţii antrenaţi nu conţine nici o surpriză: modalitatea dezvoltării acestora solicită activismul trăsăturilor de orientare şi energizare mai intens şi decât în cazul adolescenţilor obişnuiţi care nu dispun de o stimulare sau motivaţie legată de proiecte de profesionalizare şi la fel comparativ cu supradotaţii care au depăşit deja această treaptă de organizare interioară.

În sinteză este necesar să privim dinamica configuraţiilor factoriale de-a lungul celor trei tranşe anuale de vârstă/antrenare pe fondul soluţiei factoriale de bază (lot total) proprie fiecărei categorii de subiecţi. Premisa de la sine înţeleasă în acest caz este aceea a diferenţelor generate de existenţa (sau inexistenţa) unor stimulări/antrenări cu intensităţi, continuităţi şi direcţionări diferite: una a progresului şcolar comun - la adolescenţi obişnuiţi, una a dezvoltării cognitive în direcţia inserţiei profesionale de perspectivă - la adolescenţii antrenaţi şi una de maximizare a înzestrării necomune - la adolescenţii supradotaţi. Efectele mai largi, la nivelul personalităţii, constatate în analiza de mai înainte, ar trebui evaluate pe un continuum de modelare cu trei trepte calitativ distincte spre a evidenţia temeiurile psihologice de alegere a căilor optime de dezvoltare a adolescenţilor. Principalul material de sprijin se află în figura nr. 3.

• Structuri de bază şi evoluţie la adolescenţii obişnuiţi

Identităţile celor trei factori de bază identificaţi pe întregul eşantion, în exprimare succintă, sunt:

I - creativitate globală;

II - raţionalitate a emotivităţii;

III - conduită spontană difuz orientată.

În analizele de acest gen este util să se pornească de la premisa că structurile factoriale de bază au semnificaţie vectorială şi sunt rezultatul unor sintetizări în faze anterioare (în cazul nostru, cele trei tranşe anuale de vârstă pe durata adolescenţei "şcolare"). Să le urmărim succesiv.

Factorul de creativitate globală (o denumire ad-hoc vizând prezenţa tuturor variabilelor de creativitate în configuraţia unui factor considerat; sintagma "creativitate generală" are o conotaţie mai largă) este remarcat mai întâi, ca factor I la toate cele trei tranşe de vârstă în trei înfăţişări: creativitate globală pe fondul interesului pentru relaţii umane şi al detaşării critice în reactivitatea emoţională - la 15 ani, creativitate neverbală activată prin trăiri intelectuale pe criterii de raţionalitate şi frumos (interese) - la 16 ani, şi, în fine, creativitate globală pur şi simplu, fără nici o dispoziţie coniectivă - la 17 ani. Aceleaşi variabile divergente sunt remarcate, în al doilea rând, în înfăţişări slab structurate, la 15 ani în factorul II, ca disponibilitate creativă verbală (în temeiul saturaţiilor de limită inferioară a respectivelor variabile) orientată spre raţionalitate şi frumos (interese de cunoaştere şi estetice slab saturate) şi susţinută de câteva atitudini activatoare cu saturaţii moderate, apoi la 16 ani, în factorul II, ca potenţialitate creativă verbală, "izolată" sau slab conectată cu alte variabile, şi, în fine, la 15 ani în factorul III, ca productivitate convergent-divergentă (potrivit variabilelor conexate), ca şi la 16 ani, în factorul III, ca dispoziţie rezolutivă convergent-divergentă (o combinaţie de componente cognitive, prioritar cele ale inteligenţei şi de atitudini direcţional - activatoare). Ceea ce se impune ca semnificativ în procesul de cristalizare a factorului de creativitate la aceşti adolescenţi este efortul tensionat, cu ajungeri până la jumătatea drumului, de autonomizare a subdimensiunilor verbală şi neverbală, efort care nu se încheie productiv; similitudinea până la suprapunere dintre configuraţia factorului de creativitate globală

pe întregul eşantion şi configuraţia aceluiaşi factor la 17 ani (după o "tatonare" tensionată în căutarea adevăratei identităţi), ambele marcate de absenţa unei dispoziţii coniective, sugerează cu o anumită "brutalitate" oprirea procesului de cristalizare a potenţialului creativ într-o structură "închisă".

Raţionalitatea afectivă, definită ca al doilea factor pe eşantionul întreg de adolescenţi obişnuiţi îşi caută identitatea într-un proces de conexare, mai întâi în factorul I, de creativitate globală, apoi în factorul II, de disponibilitate creativă verbală, la 15 ani, pentru ca să apară cu determinare la 17 ani, în factorul II, de reactivitate emoţională (conexată, adică, invers, cu polul înaltei tensiuni, ca atitudine afectivă). Ar trebui să vedem în opoziţia dintre întreg ("cerebralitatea" trăirii afective pe lot) şi parte (identificarea emoţională, la 17 ani) şansa unei cristalizări eficiente în factori ai afectivităţii adolescentului obişnuit care va fi în funcţie de relaţiile interindividuale şi de tipul angajării individuale în efortul de autorealizare (profesională, în primul rând).

Conduita spontană neorientată, ca termen de identitate factorială, vrea să "fixeze" o configuraţie în care apar fie un set de atitudini activatoare, fie o combinaţie de variabile mai puţin definitorii ale creativităţii (fluenţa, flexibilitatea) cu variabile ale inteligenţei, cu saturaţii reduse, fără a fi conectate între ele sau cu alte variabile - un fel de structuri reziduale, din "rezerve" de varianţă, sau potenţialităţi care nu s-au specificat din cauza absenţei stimulărilor corespunzătoare. Structurile nu sunt ilogice ci sărace, ca în următorul exemplu (factorul III, la 17 ani): inteligenţă figurală -.41, B - gândire concretă -.50, interese umane -.50, interese mondene -.66, interes de cunoaştere .67, I - sensibilitate .43, N - naivi-

tate socială -.51 şi O - anxietate moderată .36, pe care temei am socotit că avem de a face cu un factor de cunoaştere empirică (cu obiect difuz).

În ansamblu, la adolescenţii obişnuiţi, am putea observa cu ajutorul figurii nr. 3, că transformările triadelor de factori de la 15 la 17 ani au dus la o soluţie factorială a ultimei subgrupe foarte asemănătoare, dacă nu identică cu soluţia factorială de bază (pe eşantionul întreg); aceasta din urmă exprimă tocmai rezultatul transformărilor succesive petrecute în cele trei tranşe anuale de vârstă ale adolescenţei "şcolare", adică ajungerea la trei dimensiuni definitorii: creativitatea globală, raţionalitatea afectivă şi conduita spontană cu obiect difuz.

- **Structuri factoriale de bază şi evoluţie la adolescenţii supradotaţi**

Patru factori de bază (pe eşantionul întreg) au fost extraşi:

I - creativitate neverbală;

II - creativitate verbală;

III - atitudini focalizate pe relaţii umane;

IV - conduită de autoafirmare.

Fiind vorba de o categorie de subiecţi înalt creativi, structurile factoriale extrase apar ca o ordine raţională de cauze. În plus, în toate cazurile, oricât de "redusă" ar fi sintagma prin care se identifică un factor, mai există în fapt încă anumite conexiuni semnificativ incluse şi niciodată un factor nu apare ca o structură izolată, închisă.

Factorul de creativitate "debutează" în planul II la 15 ani, cu variabile-nucleu neverbale şi cu conexiunile-satelit C - emotivitate moderată şi inteligenţă concret-simbolică şi se completează cu un factor (IV) de creativitate verbală; el acoperă apoi aproape în întregime subetapa de 16 ani în forma creativităţii neverbale potenţată de trăirea empatică (factor II) şi productivităţii creative autocontrolate, detaşate (variabilele creative de plan secund conexate cu raţionalitatea afectivă şi atitudinile direcţional-activatoare) şi se confundă, în fine, cu configuraţia primilor doi factori, la 17 ani - creativitate neverbală şi creativitate verbală; în acest caz iese în evidenţă şi limpezimea structurilor şi plauzibilitatea evoluţiei de-a lungul adolescenţei.

Componentele afective şi atitudinal activatoare, precum şi cele motivaţionale (interese) se asociază după un criteru "ascuns" care nu poate fi decât unul al optimităţii (eficienţei, adaptării, productivităţii); găsim, astfel, un factor de sensibilitate afectivă orientată social (factorul I, la 15 ani), componente afective şi atitudinale organic integrate în configuraţia factorilor de creativitate şi/sau productivitate (trăirea simpatetică şi/sau empatetică, detaşarea şi/sau autocontrolul, orientarea cu determinare spre problematica umană, mondenă şi socială în general), la 16 şi 17 ani.

Un factor (IV) specific supradotaţilor îl reprezintă conduita de autoafirmare, care cristalizează din formele ei mai simple - conduita estetică (factor III, la 15 ani), orientarea perspicace către monden (factor III, la 17 ani) şi conduita prosocială (factor IV, la 16 ani). Claritatea şi "simplitatea" soluţiilor factoriale la supradotaţi nu poate fi înţeleasă decât ca o

consecinţă a punerii în valoare, în condiţiile metodei adecvate, a potenţialităţilor congenitale, consecinţă care, funcţional, apare ca o condiţie *sine qua non* a eficienţei.

- **Structuri factoriale de bază şi evoluţie la adolescenţii afirmaţi**

Trei factori de bază, pe total eşantion au fost extraşi:
I - creativitate globală;
II - conduita de autoafirmare;
III - inteligenţa socială.

Cu această configuraţie de factori ideea existenţei unui specific al fiecărui eşantion investigat, recte, a existenţei a trei realităţi psihologice distincte şi ca nivel şi ca tipologie, capătă cel mai relevant argument: adolescenţii antrenaţi, proveniţi dintre cei obişnuiţi (sau reprezentând potenţialităţi latente şi valorificate ale acestora), dar şi aspiranţi la un statut comparabil cu cel al superior-dotaţilor, afişează un set de dimensiuni determinative care completează verigile "lipsă" în explicarea continuumului obişnuit -supradotat. Alături de creativitatea globală, cu specificaţia orientată spre social, apare conduita de autoafirmare ca factor de energizare şi direcţionare spre profesiunea aleasă, precum şi condiţia interioară şi specifică a potenţialului creativ şi autoafirmării - inteligenţa socială.

Procesul constituirii factorului de creativitate, în faza iniţială este similar, în linii mari, ca cel constatat la adolescenţii obişnuiţi (creativitate globală centrată pe abilităţile neverbale, cu minimă deschidere interacţionistă la debutanţi şi creativitate

globală pur şi simplu, la mijlocii), dar similar, în faza "finală", la avansaţi cu adolescenţii supradotaţi (I - creativitate neverbală şi II - creativitate verbală); prin urmare, în ciuda dicotomiei factorului de creativitate globală de la începutul adolescenţei produsă la avansaţi, acest efect de autonomizare verbal-neverbal nu se impune în soluţia factorială de bază, dar procesul cristalizării potenţialului creativ pare a avea această din urmă alură şi direcţie.

Conduita de autoafirmare se instituie ca factor (II) autonom într-un proces relativ lent, pe măsură ce adolescentul antrenat realizează semnificaţia comutării de sens în orientarea sa spre carieră şi dobândeşte conştiinţa propriilor posibilităţi şi valori: de la atitudinea investigatoare (factor II la debutanţi), la perspicacitatea descifrării vieţii mondene (factor IV la debutanţi) şi la cutezanţa spiritului investigator (factor III la avansaţi).

Inteligenţa socială, valenţă indispensabilă lucrătorului în domeniul jurnalismului, apare la antrenaţii mijlocii ca dispoziţie de (bună) orientare socială, ca un corelat discret în cei doi factori de creativitate (I şi II) - neverbală şi verbală la adolescenţii avansaţi şi ca un implicat special în curiozitatea epistemică (factor III, la aceiaşi subiecţi).

Trăsăturile decelabile ale procesului de elaborare a configuraţiilor factoriale proprii adolescenţilor antrenaţi şi supradotaţi vor forma punctele de convergenţă ale profilului de personalitate creativă al adolescentului performant.

*

* *

Analiza factorială a fost extinsă şi la datele comparative obţinute pe fete şi băieţi la cele trei eşantioane cercetate. Din

păcate, mărimea loturilor a făcut nerelevantă subeşantionarea în trei tranşe anuale de vârstă, grupele astfel rezultate cuprinzând aproximativ 15-18 subiecţi. Pentru subgrupele de fete şi băieţi am obţinut soluţii factoriale care reproduc, în bună măsură, rezultatele pe eşantionul întreg, dar prezintă şi elemente specifice a căror analiză ar fi interesat numai o eventuală pedagogie aplicată.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONCLUZII

Ca obiectiv general, lucrarea noastră şi-a propus să pună în evidenţă o seamă de elemente psihologice pentru un profil de personalitate al adolescentului performant, recurgând la două eşantioane cărora le este propriu acest atribut de definiţie - supradotaţi şi antrenaţii cognitiv - precum şi la un al treilea eşantion de comparaţie - adolescenţi obişnuiţi. Obiectivul implicit, al doilea, priveşte, elaborarea şi experimentarea unui model metodologic de investigaţie care include un set de metode adcvate. Prin ipoteze, am anvizajat existenţa, între supradotaţi şi obişnuiţi, a unui spaţiu ocupat de categoria particulară a adolescenţilor antrenaţi, adică o verigă intermediară (cercetată mai mult indirect) care restabileşte acel continuum cognitiv în adolescenţă. Aceasta a făcut necesară încercarea de definire a criteriului antrenării *(obiectiv şi efect al unui sistem de influenţe pedagogice, psihosociale şi de angajări individuale, orientat către maximizarea potenţialului cognitiv şi modelarea personalităţii).*

Ipoteza care introduce intenţia unei contribuţii strict originale în cercetarea noastră este, în virtutea sinergiei componentelor convergente şi divergente ale factorului cognitiv, aceea de a descoperi similitudini, dar şi distincţii în structurarea şi funcţionarea şi a abilităţilor creativităţii pe continuumul cognitiv comun - antrenat - supradotat. Cunoscând rolul structurant al

factorului cognitiv, ne-am propus să cercetăm şi rolul factorului afectiv-motivaţional - corelatul necesar al cogniţiei în aceleaşi conduite (aşa cum le defineşte J. Piaget), însă, în cadrul mai larg al însuşirilor de personalitate.

Prin analiza primară a rezultatelor, ne-am aşteptat să dezvoltăm lista trăsăturilor diferenţiale din compararea adolescenţilor obişnuiţi şi supradotaţi cu o seamă de alte trăsături proprii adolescentului antrenat (cognitiv); dincolo de această aşteptare, însă, credem că vom putea introduce în respectiva listă unele particularităţi de mai mare cuprindere (complexitate) având un sens vectorial, în temeiul analizei factoriale, lucru asigurat în principiu de conceperea modelului experimental dintr-o perspectivă metodologică personalistă.

Consecvent cu ipotezele care au orientat cercetarea, vom încerca să marcăm rezultatele cele mai semnificative şi contribuţiile personale cu un anumit grad de noutate, pe traseul sugerat de strategia experimentală expusă.

1. Modelul experimental s-a probat a fi fost proiectat într-un mod adecvat atingerii obiectivelor şi confirmării ipotezelor de lucru, prilejuind şi răspunsuri la anumite întrebări complementare care s-au ivit pentru a nuanţa şi dezvolta anumite implicaţii conceptuale şi/sau practice. Astfel, respectivul model a dezvăluit temeiurile logice şi practice ale existenţei unei categorii aparte de adolescenţi în "spaţiul" dintre obişnuiţi şi supradotaţi, o categorie căreia îi sunt proprii anumite trăsături cognitive şi de personalitate în virtutea cărora se reconstituie continuumul psihologic (în primul rând intelectiv) pe traiectoria obişnuit -

antrenat - supradotat. Acelaşi model experimental, prin anvergura şi cvasi-completitudinea lui (din punctul de vedere al obiectivelor şi ipotezelor), a permis reliefarea unor concluzii marcate de certe elemente de noutate în toate cele trei dimensiuni investigate - cognitive, motivaţionale şi de personalitate -, precum şi sub raportul conexiunilor în cadrul unor factori determinativi de performanţă.

Categoriile de rezultate vor fi marcate succesiv în concluziile care urmează, însă ceea ce interesează în primă instanţă, aici, este să evidenţiem câteva asptecte ale validităţii modelului experimental.

Tipul de date şi rezultate de care dispunem ne permite să vorbim, în primul rând, de aspecte ale *validităţii de construct:* corelaţii cu alte teste, schimbări în dezvoltare şi analiză factorială.

Astfel, în absenţa unui etalon, ne-am raportat la datele obţinute de Gh. Iosif (1985) în studiul inteligenţei la personalul din cercetarea ştiinţifică (aproape 1.000 subiecţi) cu testul de inteligenţă Eysenck. Autorul găseşte un coeficient mediu de inteligenţă la subiecţii cercetaţi de 110 puncte. Datele noastre constată, pentru trei categorii de adolescenţi - supradotaţi, antrenaţi şi obişnuiţi - următorii coeficienţi medii de inteligenţă: 117, 107 şi, respectiv, 99 puncte, ceea ce este perfect plauzibil ţinând seama de caracteristicile definitorii ale grupurilor comparate.

Natura şi direcţia schimbărilor în dezvoltare s-a evidenţiat prin compararea, în cadrul fiecărui eşantion, pe trei tranşe anuale de vârstă/antrenare proprii adolescenţei, a performanţelor experimentale la nivelul inteligenţei, creativităţii, motivaţiei şi

trăsăturilor de personalitate, constatând realizarea unor niveluri de rezolutivitate convergent/divergent crescătoare, ca şi direcţii de dezvoltare în sensul prevalenţei motivaţiei intrinseci sau maturizării personalităţii.

Analiza factorială - specie a validităţii de construct - a scos în relief traiectorii de evoluţie a factorilor şi soluţii factoriale de bază cu elemente comune, dar şi cu elemente diferenţiale specifice, dintre care invocăm, spre exemplificare, autonomizarea factorilor de creativitate verbală şi de creativitate neverbală pe fondul unui factor de creativitate globală ca tendinţă realizată de la 15 ani la supradotaţi sau după 17 ani la antrenaţi (dar absentă la obişnuiţi), corelativitatea "preferenţială" a variabilelor cognitive cu interesele şi trăsăturile de personalitate în cadrul unor factori a căror logică "arhitecturală" evidenţiază o dependenţă de gradul de antrenare al subiecţilor, în ordinea supradotaţi, antrenaţi, obişnuiţi.

În privinţa *validităţii de conţinut*, în absenţa unei "măsurători directe şi independente ale comportamentului" (Anne Anastasi), dispunem de date care satisfac criteriile generale ale acestui tip de validitate: achiziţia academică (nivelul intelectual), performanţa în antrenarea specială, comparaţia grupurilor contrastante. Achiziţia academică, în sensul dezvoltării constante şi diferenţiate a rezolutivităţii convergente şi divergente este temă şi modalitate precumpănitoare a prelucrării/interpretării datelor pe tot parcursul lucrării. Performanţa ca efect al antrenării speciale a constituit şi premisa şi punctul de sosire al examinării datelor obţinute. Iar procedeul grupurilor de contrast a fost chemat cu determinare să probeze ca realitate ceea ce a fost formulat ca obiectiv şi a generat una din ipotezele principale ale lucrării. Două

au fost situaţiile în care procedeul a fost utilizat: a) compararea adolescenţilor omologi ca tranşe anuale de vârstă (de 15, 16 şi 17 ani) şi b) compararea eşantioanelor potrivit gradului de înzestrare/achiziţie academică, respectiv, supradotaţi, antrenaţi, obişnuiţi. Definirea celor trei categorii de subiecţi în sensul unor atribute caracteristice pe fondul unor trăsături comune, general valabile, cu scopul de a da la iveală un inventar de trăsături ale adolescentului performant, este temeiul suficient şi necesar al validităţii de conţinut.

Virtuţile modelului experimental vor fi puse în evidenţă mai ales indirect, prin confirmarea/dezvoltarea ipotezelor de lucru.

2. Adolescentul antrenat reprezintă, în concepţia noastră, prototipul unei categorii care are locul de origine în grupul subiecţilor obişnuiţi, care dispune de o motivaţie superioară de speţă accentuat intrinsecă şi care îşi întemeiază opţiunea pentru şcoala de jurnalism şi continuarea cu consecvenţă, inclusiv cu sacrificii, a efortului de autodezvoltare pe dispoziţii genetice latente şi modelabile sub incidenţa unei metode adecvate de stimulare/antrenare. Există cazul de abandon, de ratare, parţial din motive accidentale, parţial din motive de eronată autoevaluare (în privinţa potenţialului intelectual, în primul rând), dar cea mai mare parte dintre adolescenţi fac proba unei decizii corecte. În acest caz, este neîndoielnic că antrenatul ajunge treptat să-şi valideze opţiunea prin propriile rezultate (bune) şi să dobândească un grad sporit de obiectivitate în cristalizarea acelei condiţii interne motivaţional-atitudinale care este condiţia propriei valori. Din punctul nostru de vedere, ni se pare justificat să afirmăm că această achiziţie ia forma unei aspiraţii către statutul supradotării.

Dacă ar fi să definim *criteriul antrenării* inclusiv conţinutul identităţii de statut al adolescentului performant, am spune că el reuneşte o componentă de proiectivitate - obiectivul şi una de productivitate - efectul unui sistem de influenţe şi confirmări pedagogice, psihosociale şi practice pe fondul unei opţiuni (angajări) individuale semnificative, sistem orientat către maximizarea potenţialului intelectual şi modelarea eficientă a personalităţii.

Problema noastră, formulată prin ipoteză, a fost aceea de a dovedi că prototipul unei astfel de categorii de adolescenţi este unul real şi că locul lui este, în adevăr, între supradotaţi şi obişnuiţi; ţinta noastră a fost aceea de a "ocupa" spaţiul vag cercetat dintre populaţiile "extreme" (adolescenţi supradotaţi - adolescenţi obişnuiţi) cu o sub-populaţie - a adolescenţilor antrenaţi (performanţi) spre a institui *continuumul cognitiv* pe axa obişnuit-antrenat-supradotat.

Să reevocăm datele experimentale esenţiale. Scorurile medii de inteligenţă pe eşantioane sunt 17,32 - supradotaţi, 13,41 - antrenaţi şi 9,85 - obişnuiţi; între toate aceste scoruri există diferenţe înalt semnificative. Aceste diferenţe nu exclud suprapunerile de scoruri medii ale unui oarecare procent din numărul subiecţilor - scorurile cele mai ridicate ale obişnuiţilor cu cele mai scăzute ale antrenaţilor, respectiv, scorurile cele mai ridicate ale antrenaţilor cu scorurile cele mai scăzute ale supradotaţilor. *În acest sens se probează instanţierea continuumului cognitiv în adolescenţă.* Deosebit de sugestive sunt rezultatele calculate în factorul B - vivacitate intelectivă din "16 PF": între scorurile extreme (cel mai mic, 6,32 puncte la adolescenţii obişnuiţi

de 15 ani şi cel mai mare, 9,57 puncte la adolescenţii supradotaţi de peste 17 ani), cel mai ridicat scor (8,12) al obişnuiţilor se situează între scorul mediu (7,43) al antrenaţilor debutanţi şi scorul mediu (8,51) al antrenaţilor mijlocii, iar cel mai ridicat scor mediu (9,19) al antrenaţilor avansaţi este practic egal cu scorul mediu (9,12) al supradotaţilor de 15 ani. *In această perspectivă se poate conchide că antrenaţii constituie tocmai categoria "lipsă" în cercetările psihologice care au lăsat sub vălul tăcerii problema continuumului cognitiv în planul inteligenţei în adolescenţă.*

3. Criteriul disponibilităţii divergente. Cercetările psihologice experimentale focalizate pe problematica supradotării (implicit pe compararea supradotatului cu adolescentul obişnuit) s-au oprit asupra coeficientului de inteligenţă; tacit, s-a insinuat că acest coeficient ar fi dotat cu reprezentativitate pentru intelect în ansamblu.

În contextul cercetării noastre s-a impus întrebarea dacă lucrurile nu s-ar petrece similar în cazul că am lua în consideraţie şi cealaltă latură a factorului intelectual - creativitatea. *Ipoteza asupra similitudinii ipostazelor convergentă şi divergentă ale intelectului* a luat naştere aproape automat. Nu avem cunoştinţă de o astfel de încercare - repetăm - în contextul unei strategii de cercetare cum este cea pe care am prezentat-o. Credem că încercarea noastră este făcută sub semnul deplinei noutăţi.

Ca şi mai sus, în cazul factorului de inteligenţă, ne vom opri assupra scorurilor medii de cretivitate pe eşantioane şi pe tranşe anuale de vârstă/antrenare. Scorurile medii de creativitate sunt: 381,6 (din care 125,18 verbală şi 255,76 - neverbală) pentru

supradotaţi, 277,53 (100,19 - verbală, 178,91 - neverbală) pentru antrenaţi şi 127,15 (44,54 - verbală, 82,69 - neverbală) pentru obişnuiţi. Cel mai mic scor mediu de creativitate (113,60) la obişnuiţi de 15 ani şi cel mai ridicat scor mediu (418,86) la supradotaţi de peste 17 ani marchează "câmpul" pe care se dispun toate scorurile de creativitate. Potrivit sumei a câte trei abateri standard faţă de mediile celor 3 eşantioane, constatăm că o parte procentual redusă dintre scorurile medii cel mai ridicate la obişnuiţi se suprapun unei părţi a scorurilor medii cele mai scăzute ale antrenaţilor, aceeaşi situaţie petrecându-se şi în spaţiul de întâlnire a performanţei experimentale ale antrenaţilor şi supradotaţilor.

Prin aceasta se produce proba că şi creativitatea poate fi (este), alături de inteligenţă sau în corelaţie cu ea, factor cognitiv capabil să marcheze diferenţe reale între categorii de adolescenţi, pe acelaşi continuum cognitiv şi pe traiectoria supradotat-antrenat-obişnuit; ea este tocmai componenta complementară a inteligenţei în cadrul factorului intelectual, având şi propria sa autonomie.

Aspecte de mai mare adâncime ale configurării dinamicii creativităţii vor fi marcate mai jos în spaţiul concluziei asupra integrării rezultatelor.

4. Motivaţie şi trăsături de personalitate. Că factorul cognitiv, de care ne-am ocupat, cu precădere, în concluziile anterioare, are rol privilegiat în organizarea conduitelor funcţionale (funcţie structurantă, după J. Piaget) este un fapt acceptat chiar şi atunci când este vorba de organizarea motivaţiei sau de cristalizarea trăsăturilor de personalitate. Efectele dezvoltării inteligenţei (şi a creativităţii) se identifică în precocitatea şi

modalitatea cristalizării motivelor şi trăsăturilor de personalitate în strânsă legătură cu factorul de trăire (afectivă) - orientare (atitudinală) care, după J. Piaget, conferă structurii psihice un sens valoric prin scopurile ei.

În acest sens, privitor la motivaţie, vom constata că, în funcţie de gradul de antrenare, motivele opţiunii pentru o activitate complementară (şi suplimentară) faţă de procesul şcolar general de instruire şi motivele de susţinere în această activitate, la supradotaţi şi antrenaţi iau forma priorităţii deciziei personale ("eu-însumi") în proporţie de 91,28 - primii şi 86,15 - la ceilalţi, comparativ cu 74,93 la obişnuiţi. Este evident că tipul motivaţiei la adolescenţii performanţi este unul intrinsec.

În planul intereselor, de asemenea, deosebirea stă în gradul de cristalizare şi ierarhia intereselor dominante şi are legătură nemijlocită cu gradul şi tipul de antrenare: la supradotaţi, între cele 4 interese dominante, două sunt moderat-înalt de cristalizare (cel de cunoaştere 14,60, cel estetic 18,38) iar două în proces de constituire (cel uman 22,84 şi monden 26,97); la antrenaţi, între cinci interese dominante, 2 sunt moderat constituite (mai intens cel de cunoaştere 17,73, cel uman 19,05) şi trei în proces de constituire (cel monden 21,77, cel social 24,17 şi estetic 24,36); la obişnuiţi, între cinci interese dominante, unul este moderat cristalizat (cel monden 19,74) şi 4 în proces de cristalizare (uman, de cunoaştere, social şi estetic). Conchidem că ierarhia şi cristalizarea intereselor sunt în dependenţă de tipul şi gradul de antrenare şi funcţionează în calitate de condiţie orientativă a acesteia din urmă. Adolescenţii performanţi se identifică prin preeminenţa interesului cognitiv înalt cristalizat, obişnuiţii şi antrenaţii se identifică prin intensitatea

relativă a interesului monden. *Iată aşadar, încă un aspect a ceea ce putem numi continuumul psihologic la nivelul motivaţiei.*

În planul trăsăturilor de personalitate ies în evidenţă câteva deosebiri care nu pot fi judecate în afara relaţiei lor cu gradul de antrenare sau statutul adolescenţilor. Astfel, se impune încheierea că **supradotaţii** dispun de o inteligenţă superioară, de o forţă crescută a supraeului (autoconducerea spre un ţel proiectat), de o înclinaţie către visare/boemă, dar şi de spirit pragmatic, de o avertizare socială relevantă, de o independenţă personală şi (auto)control, ca şi de un nevrotism moderat; **antrenaţii** dispun, şi ei, de o vivacitate intelectuală destul de înaltă, de un nivel mediu al spiritului pragmatic, de un (auto)control optim, de un nevrotism moderat, ca şi de niveluri uşor peste medie ale tendinţei de dominanţă, de îndrăzneală şi de spirit ipotetic, de avertizare socială ridicată şi de nevrotism moderat. Trăsăturile adolescentului **obişnuit** nu intră în ordinea de idei a tabloului caracteristic pentru adolescentul performant. Noi am raportat, însă, tabloul trăsăturilor la etaloanele lui R. B., Cattell (a se vedea manualul testului) şi C. Zahirnic şi colab. (1976) cu care am găsit coincidenţe în mare proporţie (un alt indiciu de validitate de construct).

În planul personalităţii, tot atât de importante sunt modalităţile de intricare a variabilelor şi structura factorilor (a se vedea mai jos).

5. Dimensiuni integrative (configuraţii factoriale). Trăsăturile diferenţiale în adolescenţă au făcut obiectul unor cercetări psihologice centrate îndeosebi pe dimensiunea cognitivă (în mod particular pe inteligenţă), iar, în măsura în care au fost

abordate şi alte arii ale personalităţii, obiectivul cel mai frecvent a fost acela al listării trăsăturilor simple, primare. Acest obiectiv al cercetărilor este şi raţional şi practic motivat. Potrivit lui, în precedenta concluzie, noi am adăugat câteva astfel de trăsături în marea listă şi vom reveni în final într-un context mai larg. Nu ne putem decide să apreciem a fi un avantaj sau un dezavantaj, astăzi, faptul că tipul trăsăturilor primare apare din ce în ce mai frecvent în cercetare ca seturi sau fragmente de "liste" de plecare cuprinse în diferite *Chestionare*, constituind şi "liste" de ajungere. În orice caz, cercetările psihologice sunt în flux "exploziv", iar direcţiile sunt în perpetuă comutare de sens, una dintre ele, pe care încercăm să ne înscriem, fiind aceea a decelării trăsăturilor complexe, factoriale, determinative.

Ceea ce am numit soluţii factoriale de bază constituie imagini-cadru diferenţiate dacă nu specifice eşantioanelor "totale" de adolescenţi potrivit gradului de antrenare. Reluând în termeni sintetici factorii relevanţi pentru cele trei eşantioane, reconstituim imaginile-cadru astfel: pentru **supradotaţi**, patru factori - *creativitate neverbală, creativitate verbală, atitudini afective focalizate pe relaţii* (umane) *şi conduită de autoafirmare;* pentru **antrenaţi**, trei factori - *creativitate globală* orientată în social, *conduită de autoafirmare şi inteligenţă socială;* pentru **obişnuiţi**, trei factori - *creativitate globală, raţionalitate afectivă, conduită spontană neorientată.*

Ceea ce în analiza primară şi corelaţională, pe arii de variabile, apărea ca tendinţe, în analiza factorială, prin efectul unei cumulări interioare, se constituie în dimensiuni supraordonate semnificative şi specifice (definitorii) corelate cu criteriul gradului

de antrenare. Formulate în termeni de proprietăţi definitorii pentru adolescentul performant - supradotat şi antrenat, aceste dimensiuni sunt: disjuncţia factorului generic de creativitate în componente autonome - *creativitate neverbală şi creativitate verbală, autonomizarea unui factor de inteligenţă socială,* cristalizarea *conduitei de autoafirmare* fondată pe motivaţie intrinsecă şi pe conştiinţa propriei valori, configurarea *atitudinilor afective* focalizate pe relaţii interumane. Pentru performanţii antrenaţi, rămâne un indiciu - "reziduu" al provenienţei din trunchiul comun al obişnuiţilor - factorul de *creativitate globală*, însă, pare-se, numai ca moment de aşteptare premergător unui salt spre autonomizarea în componentele sale "naturale" care se şi profilează decis la vârsta de 17 ani (avansaţi). La adolescenţii obişnuiţi, elementele definitorii sunt fie de sens contrar celor enunţate mai sus ("staza" unui factor de creativitate globală în aria căruia nu se specifică decis nici verbalul de neverbal, nici convergentul de divergent, precum şi factura "cerebrală" neparticipativă a variabilelor emoţionale), fie de sens direcţional rezultând din particularităţile anterioare, cum este factorul de conduită spontană, neorientată. La baza acestor specificări se află argumente statistice concludente (tabelul nr. 26) din care invocăm cotele de varianţă explicată de factori extraşi (în ordine descrescătoare supradotaţi, antrenaţi, obişnuiţi), indiciu al unor "spaţii de neorganizare factorială" invers proporţionale cu ordinea de mai sus.

6. Dinamica dezvoltării ca funcţie a antrenării. Concluzia de faţă este un corelat legic al celei anterioare - orice configurare se operează în virtutea unei funcţii de împlinit sau

orice finalitate presupune în mod necesar o structură în devenire; necesităţile de expunere crează aparenţa unei disocieri. Ordinea de idei în care credem că trebuie evidenţiată dinamica dezvoltării configuraţiilor factoriale este aceea a urmăririi modalităţilor diferite de structurare a factorilor de bază (pe eşantioane) de-a lungul tranşelor anuale de vârstă/antrenare (implicit se presupune că structurarea unui factor are propria sa "istorie" parţial identificabilă în procesul constitutiv propriu adolescenţei).

În cazul adolescenţilor performanţi (întâi cei supradotaţi şi apoi cei antrenaţi), procesul constitutiv al factorilor divergenţi autonomizaţi - verbal şi neverbal, începe la 15 ani, acoperă integral subetapa de 16 ani şi se identifică integral cu structura de la 17 ani; deosebit de semnificativ este faptul că variabilele-nucleu divergente, în toate cazurile, manifestă o dispoziţie conexionistă selectivă cu anumite interese şi cu anumite trăsături de personalitate, inclusiv, uneori, cu abilităţi ale inteligenţei. Procesul cristalizării factorului (III) de atitudini afective focalizate pe interrelaţii debutează sub forma sensibilităţii afective social orientată - la 15 ani, continuă cu o conexiune de trăsături afective şi atitudinal orientatoare ca trăire empatică şi/sau simpatetică la factorii de creativitate - la 16 ani şi la 17 ani. În fine, conduita de autoafirmare cristalizează incipient în forma "simplă" a conduitei estetice (la 15 ani), apoi în forma mai complexă a orientării perspicace către monden (la 17 ani) sau a conduitei prosociale (la 16 ani).

La adolescentul performant antrenat procesul configurării factorilor de bază, prin norma implicită şi raţională de constituire, aduce în prim plan o dinamică deplin specifică. Factorul de creativitate apare, cu "figura" lui globală încă de la debutanţi,

manifestând o timidă dispoziţie de conexare-incorporare de alte variabile, se instituie în aceeaşi compoziţie de variabile divergente, fără alte conexiuni - la mijlocii şi se defineşte la avansaţi într-un mod aproape identic ca la supradotaţi, într-un dublu factor de creativitate - verbală şi neverbală. Conduita de autoafirmare se instituie ca factor autonom într-un proces lent, pe măsură ce adolescentul de această categorie realizează comutarea de sens în orientarea spre carieră şi dobândeşte conştiinţa propriilor posibilităţi: de la atitudinea investigatoare şi de la perspicacitatea descifrării vieţii mondene, la debut, până la cutezanţa spiritului investigator la avansaţi. Inteligenţa socială, valenţă indispensabilă în conduita lucrătorului în jurnalism, apare ca dispoziţie de bună orientare mondenă, la debutanţi, stil de autoafirmare la mijlocii şi curiozitate epistemică la avansaţi.

Spre deosebire, la adolescenţii obişnuiţi, în ciuda unor elemente de "tensiune" în conexarea variabilelor, nu rezultă până în cele din urmă disjungerea factorului de creativitate globală, sfera afectivă apare ca ordonată de o certă raţionalitate, iar conduita de direcţionare apare ca set de reacţii spontane, cu obiect vag.

Un înţeles general, impus în bună măsură de înfăţişarea procesului de configurare a factorilor de bază, dar şi de rezultatele altor cercetări, conduce la o concluzie asupra normativităţii care pare a guverna dinamica factorilor în adolescenţă, anume *raportul dintre numărul componentelor implicate în structura unui factor şi gradul său de cristalizare sau de definiţie.* Am remarcat la timpul potrivit, în corpul cercetării, faptul că, în configurarea factorilor au o anumită frecvenţă situaţiile în care o pluralitate de variabile, cu saturaţii întinse pe întreaga paletă - de la minimal acceptabile la

maximal definitorii, sunt implicate coactiv. Am mai remarcat că tendința organizării variabilelor în factori, sub raport cantitativ este aceea a reducerii numerice. Concomitent, de regulă, îngustarea numărului de componente este asociată și cu creșterea coerenței sau raționalității configurației. Aceste tendințe sunt în funcție de gradul de antrenare al subiecților. Concret, în cazul nostru, față de modelul obișnuiților, la care numărul de variabile coactive este de regulă mare, iar raționalitatea structurii slabă (uneori sunt incluse variabile de sens contradictoriu), la adolescentul performant (modelul reprezentându-l supradotatul) concomitența reducerii numerice a componentelor și "atracția" preferențială (logică) a acestora în structura factorului funcționează ca normă a constituirii supra-dimensiunilor determinative. În absența acestei norme, factorii rezultați au înfățișarea unor structuri cvasi-închise iar fenomenul are o legătură directă cu nivelul de dezvoltare a potențialului intelectual al adolescentului.

7. Către un profil de personalitate al adolescentului performant. Să observăm că cercetările concrete și sintezele cu privire la supradotare și supradotat au evitat să prezinte sentențioase și "complete" tablouri de trăsături definitorii. Autorii s-au mărginit la perimetrul tematicii abordate și uneori au inclus și rezultatele altora în prelungirea cărora s-au situat. Sunt bine cunoscute lucrările de referință ale lui Zazzo, sau Terman sau Chauvin. Din unghiuri de vedere relativ diferite s-au realizat inventare de caracteristici mai mult sau mai puțin "complete". Referirile principale au fost formulate în legătură cu constituția fizică, cu potențialul intelectual și cu elemente de perspicacitate

care vizau adaptarea, inserţia în social, imaginea de sine şi raportarea la mediu. Unele cercetări sau sinteze au urmărit trăsăturile caracteristice sub raport longitudinal.

Cercetarea noastră, care şi-a propus implicit obiectivul de a marca unele contribuţii la profilul de personalitate al adolescentului performant, a scos în evidenţă două categorii de trăsături caracteristice care ar putea intra în lista generală a celor cunoscute sau presupuse, unele simple, primare, altele complexe, secundare.

Una din cele mai sistematice liste de acest gen a oferit-o Chauvin, a preluat-o şi M. Jigău (1994, p. 28-29); ea cuprinde acele trăsături care depăşesc semnificativ media populaţiei covârstnice, iar noi vom completa, pentru moment, secţiunile în care modelul experimental ne-a permis să ne plasăm. Astfel, între caracteristicile intelectuale, lângă inteligenţa generală este cazul să figureze *inteligenţa verbală* - condiţie operaţioanlă *sine qua non* a supradotatului ca şi a adolescentului antrenat cognitiv; alături de originalitate, între calităţile gândirii divergente ar trebui plasată *flexibilitatea ideaţională;* între trăsăturile caracteriale şi voluntare nu poate lipsi *motivaţia intrinsecă, interesul de cunoaştere;* în sfera emotivităţii trebuie inclusă *dispoziţia empatică;* în sfera personalităţii au loc indubitabil *dipoziţia dominativă, spiritul ipotetic, avertizarea socială, independenţa în decizii.*

Dintre trăsăturile complexe, secundare care şi-ar avea locul în lista caracteristicilor adolescentului performant avansăm câteva din cele provenite pe calea analizei factoriale: *prevalenţa atitudinilor afective, conduita de autoafirmare, autocontrolul, conduita prosocială, spiritul investigator, curiozitatea epistemică.*

Din punctul nostru de vedere, fiind vorba de adolescentul performant, adică de o supra-categorie care include pe supradotat alături de antrenat, credem că acurateţea unui profil de personalitate pentru investigarea mai frecvent întâlnitului adolescent antrenat creativ în varii domenii ale activităţii umane (cibernetică, ştiinţele naturii, muzică, pictură etc.), se poate recurge la profile sau portrete "aplicate" pentru care supradotatul rămâne sistem de referinţă.

8. Deschideri. Potrivit facturii lucrării - cea de psihologie a personalităţii adolescentului - , rezultatele obţinute fac posibile, deopotrivă, abordări psihopedagogice ale inteligenţei şi/sau creativităţii, motivaţiei şcolare şi intereselor, aptitudinilor şi atitudinilor, precum şi conexiunilor dintre aceste laturi ale personalităţii, ca şi ale unor aspecte metodologice şi practice privitoare la modele de investigaţie a adolescenţei (şi preadolescenţei), respectiv, orientarea pentru carieră, dezvoltarea unor laturi ale personalităţii până la aspecte de psihoterapie individuală şi de grup.

În prezent, o continuare a acestor cercetări o reprezintă o temă de cercetare asupra intereselor cu obiectivul de a etalona testul de interese T.I. - 1974 a cărui formă iniţială este datorată lui I. Holban. În cele ce urmează, ţinând programatic să evităm expunerea de proiecte cu mai mare sau mai mică şansă de realizare, vom prezenta în esenţă două microproiecte personale de cercetare, unul realizat şi publicat privind "Perceperea evenimentelor nedrepte" (1996) şi unul în curs de finalizare privind "Comportamentul interpersonal", ambele având ca subiecţi o parte, respectiv, totalitatea subiecţilor utilizaţi în cercetarea de faţă.

a. Perceperea evenimentelor nedrepte. În perspectivă psihosocială sunt cunoscute, de exemplu, aspectele diferenţiale în perceperea ca nedrepte a unor evenimente din punctul de vedere al apartenenţei la un mediu social sau altul. Noi am încercat o cercetare de acest gen pe adolescenţi supradotaţi şi obişnuiţi luând ca punct de plecare tocmai apartenenţa subiecţilor la aceste categorii psihologice (de statut). Rolurile propuse în experiment au fost cele de victimă şi de persecutant, adică tipuri de *experienţă cristalizatoare* (*"...reacţie deschisă a unui individ faţă de anumite calităţi sau trăsături ale unui domeniu"*, J. M. Waltster, H. M. Gardner, 1986, p. 161-182). În adaptarea noastră, după G. Mikula şi colab. (1990), metoda de cercetare (a se vedea descrierea în Cap. III, 3, 3.8) cuprinde 20 de itemi evaluabili în ambele ipostaze - victimă şi persecutant, iar procedura de prelucrare implică 8 clusteri pe care noi i-am redus la 4 dimensiuni (numite convenţional factori): A. Dezamăgirea cuiva prin lipsă de loialitate; B. Intruziunea egoist-autoritară în interesele/treburile altuia; C. Tratamentul abuziv şi agresiv; D. Distribuirea inechitabilă de bunuri şi arbitrarietatea autorităţii.

Rezultatele generale indică şi asemănări şi deosebiri între supradotaţi şi obişnuiţi; cele din urmă ne-au interesat în mod special. Astfel, în situaţia de victimă, evenimentele cele mai nedrepte sunt evaluate de către supradotaţi pe baza unor criterii profund interiorizate, de natură afectiv-motivaţională (sentimente-atitudini sau atitudini-valori), iar de către obişnuiţi - pe baza unor criterii de abuz şi agresivitate, mixate cu criteriul lipsei de loialitate. În situaţia de persecutant, supradotaţii recurg la aceleaşi criterii de judecată pentru ambele forme extreme de gravitate a evenimentelor

nedrepte - cea mai mare şi cea mai mică, pe când obişnuiţii recurg la criterii exterioare (abuz, agresivitate, inechitate, arbitrarietatea autorităţii) numai pentru evenimentele extrem de grave.

Din punctul de vedere al locului de incidenţă cel mai frecvent de apariţie a evenimentelor nedrepte, adolescenţii au judecăţi parţial similare, parţial distincte: *şcoala* prezintă ponderea cea mai mică (29,15%), fără a se marca diferenţe semnificative între supradotaţi şi obişnuiţi; *familia* ocupă locul secund într-o ierarhie pe baza criteriului dat (30,37%), proporţia subiecţilor care sunt într-un astfel de consens fiind diferită (41% supradotaţi şi 59% obişnuiţi); *relaţiile de grup* reprezintă locul de maximă incidenţă a evenimentelor nedrepte (40,48%), iar proporţiile consensului pe categorii de subiecţi sunt de 47% supradotaţi şi 53% obişnuiţi. Există diferenţe semnificative între supradotaţi şi obişnuiţi mai numeroase în privinţa factorului A (dezamăgirea cuiva prin lipsa de loialitate) în sensul unei prevalenţe a puterii de abstractizare şi a judecăţii afectiv-morale la supradotaţi, dar mai puţin numeroase în factorul D (distribuirea inechitabilă de bunuri şi arbitrarietatea autorităţii), la nivelul căruia, prezenţa unui agent generator care preia automat o parte din vinovăţie şi responsabilitate în producerea nedreptăţii, atenuează deosebirile între cele două categorii de adolescenţi.

Iată, de altfel, câteva "microinventare" de surse de nedreptate, proprii subiecţilor investigaţi: pentru **supradotaţi** - dezavantajarea partenerului, împingerea egoistă spre interese proprii, tratamentul abuziv/agresiv şi distribuirea inegală a beneficiilor - *în şcoală;* încălcarea înţelegerii, nesocotirea sentimentelor, trădarea încrederii, batjocorirea altor persoane - *în familie;* minciuna,

vorbitul în spate, reproşul/acuzarea, amestecul cu forţa în treburile altuia, înşelarea, furtul şi demonstrarea superiorităţii şi puterii - *în relaţiile de grup.* Pentru **obişnuiţi**, surse semnificativ mai frecvente de nedreptate sunt: încălcarea înţelegerii, minciuna, batjocorirea altor persoane şi amestecul cu forţa în treburile altuia - *în şcoală;* minciuna, vorbitul în spate, reproşul/acuzarea, împingerea egoistă spre interese proprii, amestecul cu forţa în treburile altuia, furtul şi distribuţia inegală de bunuri - *în familie;* încălcarea înţelegerii, nesocotirea sentimentelor, trădarea încrederii, dezavantajarea partenerului, tratamentul neprietenesc/nepoliticos, tratamentul abuziv/agresiv şi parţialitatea arbitrajului - *în relaţiile de grup.*

În general, studiul evidenţiază diferenţe calitative semnificative în favoarea supradotaţilor care dispun de criterii cu coordonate axiologice, morale şi raţionale mai accentuate, similar judecăţii maturilor, ceea ce ar justifica continuare ca o nouă deschidere a cercetării de faţă printr-o abordare longitudinală a formării criteriilor de evaluare în ierarhizarea evenimentelor nedrepte.

b. Comportamentul interpersonal. O altă deschidere şi direcţie de cercetare pe care lucrarea noastră ar voi s-a înfăţişeze succint o reprezintă investigarea comportamentelor *asertive* şi *agresive* în condiţiile anumitor *interrelaţii.* Metoda (a se vedea descrierea în Cap. III, 3, 3.7) este elaborată de P.A. Mauger (1980) sub titlul *Interpersonal Behavior Survey* - IBS; ea conţine 272 itemi incluşi în 4 scale - *de validitate, de agresivitate, de asertivitate şi de interrelaţii.*

Investigaţia a cuprins integral toate cele trei eşantioane examinate în lucrarea de faţă. Datele sunt încă în curs de prelucrare,

însă datele generale sunt disponibile pentru a ilustra ceea ce credem a fi o deschidere pe care o permite lucrarea încheiată, anume asupra diferenţelor dintre eşantioane de adolescenţi supradotaţi, antrenaţi şi obişnuiţi privitoare la tendinţa de afirmare, de agresivitate şi de interrelaţie. Avantajul special al acestei investigaţii este acela că rezultatele vor putea fi corelate cu cele obţinute în privinţa nivelului de inteligenţă şi de creativitate, cu interesele şi intro-/extraversiunea (cum, de altfel, autorul metodei a şi făcut-o), ca şi cu trăsăturile-factori de personalitate investigate prin "16 PF".

Vom prezenta câteva rezultate globale privitoare la aspectele diferenţiale între categoriile de adolescenţi investigaţi şi la inserarea celor trei comportamente evidenţiate prin IBS în structuri factoriale.

Metoda s-a dovedit sensibilă în decelarea particularităţilor diferenţiale între eşantioane după cum urmează. Pentru *asertivitate,* mediile celor trei eşantioane sunt: 57,03 la supradotaţi, 51,08 la antrenaţi şi 49,13 la obişnuiţi, cu dispersiile 3,17, 4,76 respectiv 5,88 şi cu nivelul semnificaţiei diferenţelor dintre medii de t = 9,09, p = .00000 (supradotaţi-obişnuiţi), t = 10,13, p = .000000 (supradotaţi-obişnuiţi) şi t = 2,64, p = .00899 (antrenaţi-obişnuiţi). Pentru *agresivitate,* mediile eşantioanelor sunt: 54,26 la supradotaţi, 58,31 la afirmaţi, 61,59 la obişnuiţi, cu dispersiile 5,46, 8,77 respectiv 7,83 şi cu nivelul semnificaţiei diferenţelor dintre medii de t = - 3,40, p = .00082 (supradotaţi-antrenaţi), t = -6,70, p = .000000 (supradotaţi-obişnuiţi), t = - 2,85, p = .00480 (antrenaţi-obişnuiţi). Pentru *interrelaţii,* mediile eşantioanelor sunt: 57,02 la supradotaţi, 52,22 la antrenaţi, 58,43 la obişnuiţi, cu dispersiile de 5,05, 5,62 respectiv 5,20 şi cu semnificaţia

diferenţelor dintre medii de t = 5,98, p = .000000 (supradotaţi-antrenaţi) şi t = - 8,58, p = .000000 (antrenaţi-obişnuiţi) (în cel de al treilea caz nu există diferenţă semnificativă). Putem să formulăm următoarele încheieri: la nivelul dimensiunii *asertivitate* (care implică *afirmarea raţională, imaginea de sine, iniţierea şi apărarea afirmării, sinceritatea, primirea/acordarea de premii şi/sau laude, cererea/refuzul de întrajutorare*) ordinea de ierarhizare este supradotaţi, antrenaţi, obişnuiţi, ceea ce este în consens cu rezultate analizate în corpul lucrării cum ar fi consistenţa intereselor, prevalenţa trăsăturilor de personalitate din sfera atitudinilor direcţional-acţionale etc. Tot astfel, la nivelul dimensiunii *agresivitate (agresivitate raţională, ostilitate, nesocotirea drepturilor altuia, expresia furiei, agresivitate verbală, fizică şi pasivă)* supradotaţii apar cu proporţia cea mai redusă, antrenaţii pe un loc mijlociu şi obişnuiţii cu agresivitatea mai pronunţată; în ceea ce priveşte implicarea *în relaţii (evitarea conflictelor, dependenţa şi timiditatea)*, ordinea de clasare începe cu obişnuiţii, continuă cu supradotaţii şi se încheie cu antrenaţii, ceea ce apare ca un rezultat normal ca intensitate şi ca ordine.

Potrivit stadiului incipient de prelucrare complexă a datelor experimentale, într-o matrice de plecare cu 25 variabile cognitive, motivaţionale şi trăsături-factori de personalitate, cele trei variabile-dimensiuni manifestă o dispoziţie intercorelaţională relativ slabă, mai ridicată la obişnuiţi (la care peste 4,% este reprezentat de interacţiunile agresivităţi) şi, mai scăzută la antrenaţi (cu 3 corelaţii din 4 revenite agresivităţii), în vreme ce la supradotaţi nu se remarcă nici o dispoziţie corelaţională a agresivităţii, dominantă fiind dimensiunea interrelaţională.

Conchidem preliminar că agresivitatea iese în prim plan la adolescenţii cu inteligenţa şi creativitatea cele mai scăzute şi că afirmarea, dar mai ales interrelaţiile ies în prim plan la adolescenţi inteligenţi şi creativi.

De altfel, analiza factorială pare să confirme această interpretare: dimensiunile afirmării şi interrelaţiilor la supradotaţi intră - amândouă - în structura unui prim factor (varianţă 3,56, proporţie 14%) cu saturaţii de .37 şi respectiv .51, alături de inteligenţa verbală .42, de variabilele verbale ale creativităţii (fluenţa .90, flexibilitatea .92, şi originalitatea .87 - care definesc prin saturaţiile lor foarte înalte conţinutul principal al identităţii factorului), interesul uman .36 şi interesul de cunoaştere (intuitivă) -.42; toate cele trei dimensiuni sunt implicate în structura celui de al doilea factor (varianţă 2,44, proporţie10%) la adolescenţii antrenaţi cu saturaţii de .56 (afirmare), .37 (agresivitate) şi -.45 interrelaţii, alături de inteligenţa verbală .50, dominanţa moderată .38, expansivitate moderată .46, anxietate .41 etc. şi de asemenea în structura celui de al treilea factor (varianţă 2,96, proporţie 12%), la adolescenţii obişnuiţi, cu saturaţii de .51 (agresivitate), .70 (afirmare) şi -.63 (interrelaţii), alături de deschidere comportamentală modestă .36, dominanţă accentuată .65, expansivitate moderată .41, îndrăzneală .65, suspiciune .39 şi interes monden -.55. Aceşti doi factori din urmă sunt în mare măsură asemănători în sensul că afirmarea prin conduite întrucâtva agresive este consonantă cu activarea unor atitudini de direcţionare comportamentală lipsită relativ de dispoziţia interrelaţiei cu altul (mai accentuat pentru adolescenţii obişnuiţi).

Prezența dimensiunilor din IBS în structura câte unui factor la toate categoriile de subiecți vorbește despre faptul că ele sunt solidare cu alte variabile în profilarea unor comportamente în dependență de statutul și profilul subiecților: comportamentul creativ la supradotați, comportamentul de căutare/autodefinire a identității la antrenați și obișnuiți.

Desigur, în contextul mai larg al interpretărilor complete posibile asupra soluțiilor factoriale, sensurile și măsura implicării dimensiunilor IBS se vor nuanța în folosul caracterizării, eventual diferențiate, a profilelor de personalitate ale adolescenților performanți.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE

Abroms, K.I., Gollin, J.C. (1980) *Developmental study of gifted preschool children and measures of psychosocial giftedness,* în: "Exceptional Children", nr. 5, p. 334-341.

Achter, J. A., Lubinski, D., Benbow, C. P., (1996) *Multipotentiality among the intellectually gifted: "It was never there and already it's vanishing",* în: "Journal of Counseling Psychology" , nr. 1, p. 65-76.

Adams, G. R., Abraham, K.G., Markstrom, C.A. (1987) *The relations among identity development, self-consciouness, and self-focusing during middle- and late adolescence,* în: "Developmental Psychology", nr. 23, p. 292-297.

Adams, G.R., Gullotta, T.P., Montemayor, R. (Eds.) (1992) *Adolescent identity formation,* Newbury Park, Sage.

Amabile,T.M. (1983) *The social psychology of creativity,* New York, Springer Verlag.

Archer, S.L. (Ed.) (1994) *Interventions for adolescent identity development,* Thousand Oaks:Ca, Sage.

Archer, S.L. (1985) *Identity and the choice of social roles,* in: A. S. Waterman (Ed.) *Identity in adolescence: Processes and contents,* San Francisco: Jossey-Bass, p. 79-99.

Argyle, M., (1967) *The psychology of interpersonal behavior,* London, Penguin Book.

Austin, A.B.; Draper, D.C.(1981) *Peer relationships of the academically gifted: A Review,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 25, p. 129-133.

Baldwin, A. L. (1980) *Theories of child development,* New York, Wiley.

Barnes, P. (1995) *Personal, social and emotional development of children,* Oxford, Blakwell Publishers.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Barnette, E.,(1989) *A program to meet the emotional and social needs of gifted and talented adolescents,* în: "Journal of Counseling and Development", nr. 67, p. 525-528.

Barron, F., Harrington, D. (1981) *Creativity, intelligence and personality,* în: "Annual Review of Psychology", nr. 32, p. 439-476.

Baumgartner, F. (1993) *Self-actualization of man in sociocultural context and possibilities of their optimalization,* în: "Studia Psychologica", nr. 1, p. 43-48.

Baumrind, D. (1978) *Parental disciplinary patterns and social competence in children,* în: E.Oragastin, G.Elder (Eds.) *Adolescence in the life cycle,* Washington D.C. Hemisphere, p. 214-245.

Beaudot, A. (1969) *La creativite a l' école,* Paris, PUF.

Bejat, M. (1971) *Talent, inteligență, creativitate,* București, Editura științifică.

Bejat, M. (1975) *Factori de stil cognitiv și aptitudini intelectuale care influențează creativitatea științifică,* în: "Revista de Psihologie", nr. 2, p. 135-147.

Beauvois, J. L., Dubois, N., (1994) *Pratiques educatives familiale et internalisations des valeurs,* în: P.Durning, J-P. Pourtois (Eds.) *Education en famille,* Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Becker, W.C. (1964) *Consequences of different kind of parental discipline,* în: M.L.Hoffman (Ed.) *Review of child development research,* New York, Russel Soge Foundation.

Benbow, C.P., Minor, L. L. (1990) *Cognitive profiles of verbally and mathematichally precocious students implications for identification of the gifted,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 1, p. 21-26.

Berger, K.S. (1991) *The developing person through childhood to adolescence,* New York, Worth Publishers.

Berk, L. E. (1989) *Child development,* Boston, Allyn and Bacon.

Berndt, T.J., Ladd, G.W. (Eds.) (1989) *Peer relations in child development ,* New York, Wiley.

Betts, G. (1986) *Development of the emotional and social needs of gifted individuals,* în: "Journal of Counseling and Development", nr. 64, p. 581-589.

Bireley, M., Genshaft, J. (Eds.) (1991) *Understanding the gifted adolescent: educational, developmental and multicultural issues,* New York, Teachers College Press.

Bierhoff, H. W., Cohen, R. L., Greenberg, J. (1986) *Justice in social relations,* New York, Plenum Press.

Bishop, W.E. (1975) *Successful teachers of the gifted* in: J. K. Dissinger, C. R .Arnold (Eds.) *Studies in the psychological foundations of exceptionality,* p. 41-49.

Block, J. H. (1984) *Sex role identity and ego development,* San Francisco, Jossey-Bass

Block, J. H., Kremen,A.M. (1996) *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness,* în: "Journal od Personality and Social Psychology", nr. 2, p. 349-361.

Bosma, H. A. (1992) *Identity in adolescence: managing commitments,* in: Adams, G.R.,Gullotta, T.P., Montemayor, R. (Eds.) *Adolescent identity formation,* p. 91-121

Bouchard, J-M. (1988) *De l'institution a la communaute. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit,* în: P.Durning (Ed.) *Education familile. Un panorama des recherches internationales,* Paris, MIRE-Maurice, p. 157-184.

Bourne, E. (1978) *The state of research on ego identity. A review and appraisal,* în:"Journal of Youth and Adolescence", nr. 7, p. 223-251; p. 371-392.

Brody, L.E.; Benbow, C.P.,(1986) *Social and emotional adjustement of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning,* în: „Journal of Youth and Adolescence", nr. 15, p. 1-18.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design,* Cambridge:Mass; Harvard University Press.

Buescher, T.(1985) *A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents,* „Roeper Review", nr. 8, p.10-15.

Byrne, B. M., Shavelson, R. J. (1996) *On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model,* în: "Journal of Personality and Social Psychology", nr. 3, p. 599-613.

Campbell, E., Adams, G.R., Dobson, W.R.(1984) *Familial correlatas of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in familiy relation,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 13, p. 509-525.

Chauvin, R. (1975) *Les surdoués,* Paris, Stock.

Chelcea, S. (1992) *Metode şi tehnici de cercetare sociologică, (Partea I),* Bucureşti, Universitatea Bucureşti.

Clark, B. (1979) *Growing up gifted,* Columbus: Ohio, Charles E.Merrill Publishing.

Clarke-Stewart, A., Koch, J.B. (1983) *Children development through adolescence,* New York, Wiley and Sons.

*** (1992) *Reaching and teaching the gifted child,* "Challenge", vol 10, nr.3

Clifford, E. (1959) *Discipline in the home: A controlled observational study of parental practices,* în: "Journal of Genetic Psychology", nr. 9, p. 45-82.

Cloutier, R., (1996) *Psychologie de l'adolescence,* Gaëtan Marin Edit. Lt., Montreal,

Colangelo, N., Pfleger, L.(1979) *Academic self-concept of gifted high school students,* în: N.Colangelo, P. Zaffran (Eds), *New voices in counseling the gifted,* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Colangelo, N., Kerr, B., Gaetz, J. (1988) *Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 2, p. 245-247.

Coleman, J.C. (1974) *Relationships in adolescence,* London, Routledge and Paul.

Coleman, J.C. (1980) *The nature of adolescence,* New York, Methuen.

Coleman, J.C., Herzberg, I., Morris, M. (1977) *Identity in adolescence: present and future self-concepts,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 1, p. 63-74.

Coleman, L.J., Cross, T.L.,(1988) *Is being gifted a social handicap?,* în: "Journal for the Education of the Gifted", nr. 11, p. 41-56.

Conger, J.J., Petersen, A.C. (1984) *Adolescence and youth in a changing world,* New York, Harper and Row.

Cornell, D.G. (1984) *Families of gifted children,* Ann Arbor, Mich.: UMI Research Press.

Cross, T.L., Coleman, L.J., Terhaar-Yonkers, M. (1991) *The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness,* în: "Journal for the Education of the Gifted", nr. 15, p. 44- 46.

Cruickshank, W. M. (Ed.) (1971) *Psychology of exceptional children and youth,* Englewwod Cliffs, Prentice Hall Inc.

Crandall, V. J., Dewey, R., Kratkowsky, W., Preston, A. (1964) *Parent's attitudes and behaviors and grade-school children's achievement,* în: "Journal of Genetic Psychology", nr.10, p. 50-66.

Czeschlik, T., Rost, D.H. (1995) *Sociometric types and children' s intelligence,* în: "British Journal of Developmental Psychology", nr. 13, p. 177-189.

Dandurand, R-B., Hurtubise, R., Le Bourdais, C. (Eds.) (1996) *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles,* Institut Quebecois de la Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Universite de Laval.

Dan-Spînoiu, G.,(1981) *Cunoaşterea personalităţii elevului preadolescent,* Bucureşti, EDP.

Dan-Spînoiu, G., Stratilescu, D. (1978) *Esenţa fenomenului moral în preadolescenţă,* în: "Revista de Psihologie", nr. 3, p.25-33.

Damon, W. (1983) *Social and personality development: infancy through adolescence,* New ork, W. W. Norton.

Dauber, S.L.; Benbow, C.P., (1990) *Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents,* „Gifted Child Quarterly", nr. 3, p. 10-15.

Daurio, S. P.(1979), *Educational enrichment versus acceleration,* in W.George, S.Cohn, J.Stanley (Eds.) *Acceleration and enrichment: Strategies for educational change,* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Davis, E.A. (1971) *Trainig creativity in adolescence. A discussion of strategy,* in: G.A. Davis, J.A.Scott (Eds.) *Trainig creative thinking,* New York, Rinehart and Winston, p. 261-269.

Delisle, J.R. (1985) *Vocational problems,* in: Freeman, J. (Ed.) *The psychology of gifted children,* New York, Wiley, p. 367-378.

Delisle, J.R. (1992) *Guiding the social and emotional development of gifted youth,* New York, Longman.

Dellas, M., Gaier, E. (1970) *Identification of creativity,* în: "Psychological Bulletin", nr. 73 (1), p. 55-73.

Dissinger, J.K., Arnold, C.R. (1975) *Studies in the psychological foundations of exceptionality,* Monterey, Brooks, Cole Publishing Co.

Doise, W., Deschamps,J-C., Mugny,G., (1996) *Psihologie socială experimentală,* Iași, Polirom.

Donovan,Y.M. (1975) *Ego identity status and interpersonal style,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 4, p. 37-56.

Douvan, E., Adelson, J. (1966) *The adolescent experience,* New York, Wiley.

Dragastin, S.E., Elder, G.H. (Eds.) (1975) *Adolescence in life cycle,* Washington, D.C., Hemisphere.

Dreher, E., Oerter,R. (1986) *Children's and adolescents conceptions of adulthood: The changing view of a crucial developmental task,* în: R. K. Silberstein (Ed.) *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development,* New York, Springer Verlag.

Drews, E.M. (1963) *The four faces of able adolescent,* în: "Saturday Review", nr. 46, p. 68-71.

Duncan, J., Dreger, R. (1978) *Behavior analysis and identification of gifted children,* în:"Journal of Genetic psychology", nr. 33, p. 43-57.

Duncan, P., Ritter, P.L., Dornbush, S.M., Gross, R.T., Carlsmith, J.M. (1985) *The effects of pubertal timing on body image, schools behavior and deviance,* în: "Journal of Youth and Adolescence" , nr. 14, p. 227-235.

Duck, S.W. (1975) *Personality similarity and friendship choices by adolescents,* în:"European Journal of Social Psychology", nr. 5, p. 351-365.

Dunlap, J.M., (1958) *The education of children with high mental ability,* în: W.M.Cruickshank, G. O. Johnson (Eds.) *Education of exceptional children and youth,* New Jersey, Englewood Cliffs.

Dworetsky, J.P. (1987) *Introduction to child development,* St. Paul, Mn: West Publishing Co.

Elkind, D. (1981) *Children and adolescents: Interpretative essays on Jean Piaget,* New York, Oxford University Press.

Elder, G.H.Jr. (1963) *Parental power ligitimation and its effect on the adolescent,* în: "Sociometry", nr. 1, p. 241-262.

Epstein, J.L., Becher,H.J. (1982) *Teacher's reported practices of parent involvement: Problems and possibilities,* în: "Elementary School Journal", nr. 83, p. 103-113.

Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis,* New York, Norton.

Erikson, E.H. (1956) *The problem of ego identity,* în: "Journal of the American Psychoanalitic Association", nr. 4, p. 56-121.

Erikson, E.H.(1965) *Identity versus identity diffusion,* în: P.H. Mussen, J. J.Conger, J. Kagan (Eds), *Readings in child development and personality,* Harper and Row, New York.

Feldman, D. H., Goldsmith, L.T. (1986) *Nature' s Gambit: Child Prodigies and the development of human potential,* New York, Basic Book.

Feldhusen, J. F. (1991) *Saturday and summer programs,* în: N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education,* Boston, Allyn and Bacon, p. 197-208.

Ferguson, L.R., Maccoby, E. E. (1966) *Interpersonal correlates of differential abilities,* în:"Child Development", nr. 37, p. 549-571.

Fischbein, E. (1970) *Climatul educativ în familie,* Bucureşti, EDP.

Fisher, J. (1981) *Transitions in relationship style from adolescence to young adulthood,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 10, p. 11- 23.

Floyd, H. H. Jr., South, D.R. (1972) *Dilemma of youth: the choice of parents or peers as a frame of reference for behavior,* în: "Journal of Marriage and the Family", nr. 32, p. 627-634.

Fontaine, A.M., Campos,B., Musitu,G., Garcia,F. (1994) *Functions de la famille climat educatif et relations parents-enfants: perspectives des adolescents,* în: P. Durning, J-P. Pourtois (Eds.) *Education en famille,* Bruxelles, De Boek-Wesmael, p. 45-58.

Freeman, J. (1979) *Gifted children,* Baltimore, MD: University Park Press.

Freeman, J. (1994) *Some emotional aspects of being gifted,* în: "Journal for the Education of the Gifted", nr. 17(2), p. 180-197.

Frey, D.E.(1991) *Psychosocial needs of the gifted adolescent* , în: M.Bireley, J.Genshaft (Eds.) *Understanding the gifted adolescent,* Teachers College Press, New York, p. 35-49.

Fried-Buchalter, S.,(1992) *Fear of succes, fear of failure and the imposter phenomenon: A factor analytic approach to convergent and discriminant validity* în: "Journal of Personality Assessment", nr. 58, p. 368-379.

Frierson, E.C. (1975) *Upper and lower status of gifted children: a study of differnces,* in: J. K.Dissinger, C. R. Arnold (Eds.) *Studies in the psychological foundations of exceptionality,* p. 49-56.

Gagné, F. (1993) *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities,* in: K. A. Heller, F. J. Honks, A. N. Passow (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent,* New York, Pergamon, p. 69-87.

Gagné, F. (1995) *Hidden meanings of the "Talent Development" concept,* în "The Educational Forum", vol.59, p. 350-362.

Gallatin, J. E. (1975) *Adolescence and individuality: a conceptual approach to adolescent psychology,* New York, Harper and Row.

Gearheart, B. R., Weishahn, M. W. (1984) *The exceptional student in the regular classroom,* Toronto, Times Mirror/ Mosby College Publishing.

Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1963) *Creativity and intelligence,* New York, John Wiley and Sons.

Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age,* Stanford,Ca.: Stanford University Press.

Gilligan, C. (1982) *In a different voice,* Cambridge, Harvard University Press.

Goldman, J. A., Rosenzweig, G. M., Lutter, A. D. (1980) *Effect of similarity of ego identity status on interpersonal attraction,* în "Journal of Youth and Adolescence", nr. 9, p. 153-162.

Grace, H., Booth, N., (1958) *Is the „gifted" child a social isolate?,* în: „Peabody Journal of Education", nr. 35, p. 195-196

Gray, P.H. (1992) *Hereditary genius revisited: Were Galton s'missing scientists the aftermath of the Puritan brain drain to America?* in: S.A.Robert (Ed.) *Genius and eminence,* Oxford, Pergamon Press Inc., p. 129-134.

Gray, W. M., Hudson, L. M. (1984) *Formal operations and the imaginary audience,* în: "Developmental Psychology", nr. 20, p. 619-627.

Greenberg, J., Cohen, R. L.(1982) *Equity and justice in social behavior,* New York, Academic Press.

Gross, M.U.M.(1989) *The pursuit of excellence on the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth,* în: "Roeper Review", nr. 11, p. 189-194.

Grossberg, I. N., Cornell, D. G. (1988) *Relationship between personality adjustement and high intelligence: Terman versus Hollingworth,* în: "Exceptional Children", nr. 55, p. 266-272.

Grotevant, H. D., Cooper, C. R. (1985) *Patterns of interaction in familiy relationships and the development of identity exploration in adolescence,* în: "Child Development", nr. 56, p. 415-128.

Guilford, J.P. (1950) *Creativity,* în: "The American Psychologist", nr. 9, p. 444-454 (tradus sub titlul *La creativité,* în: *La creativité, recherches americaines, presentées par* Alain Beaudot, Paris, Dunod, p. 9-28).

Guilford, J.P. (1967) *The nature of human intelligence,* New York, McGraw Hill.

Gullotta, T.P., Adams, G.R., Montemayor, R. (Eds.) (1980) *Developing social competency in adolescence,* Newbury Park: CA, Sage.

Guskin, S., Zimmerman, E., Okolo, C., Peng, C.(1986) *Being labeled gifted or talented: Meaning and effects perceived by students in special programs,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 30, p. 61-65.

Haensley, P.A., Torrance, E.P. (1990) *Assessment of creativity in children and adolescents,* in: Reynolds, C., Kamphaus, R. (Eds.) *Handbook of psychology and educational assessment of children,* New York, Guilford Publications, p. 697-722.

Hallworth, H. J., Davis, H., Gamston, C. (1965) *Some adolescents' perceptions of adolescent personality,* în: "Journal of Social and Clinical psychology" , nr. 4, p. 81-91.

Harter, S. (1981) *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components,* în: "Developmental Psychology", nr. 17, p. 300-312.

Harter, S. (1982) *The perceived competence scale for children,* în: "Child Development", nr. 53, p. 87-97.

Hartup, W. W. (1989) *Social relationships and their developmental significance,* în: "American Psychologist", nr. 44, p. 120-126.

Hershey, M., Oliver, E. (1988) *The effects of the label gifted on students identified for special programs,* în: "Roeper Review", nr. 11, p. 33-34.

D'Heurle, A., Mellinger, J. C., Haggard, E. A. (1959) *Personality, intellectual and achievement patterns in gifted children,* în: "Psychological Monographs", nr. 7, p. 1-28.

Higgins, E.T. (1989) *Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative process: A developmental theory relating self and affect,* în: "Journal of Personality", nr. 57, p. 407- 444.

Hodgson, J.W., Fisher,Y.L. (1979) *Sex differences in identity and intimacy development in college youth,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 8, p. 37-50.

Hoelter, J., Harper, L. (1987) *Structural and interpersonal familiy influences on adolescent self-concept* în: "Journal of Marriage and the Family", nr. 49, p. 129-139.

Hoffman, L. W. (1977) *Changes in family roles, socialization and sex differences,* în: "American Psychologist", nr. 32, p. 644-657.

Hogan, R. (1980) *The gifted adolescent,* in J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology,* New York, John Wiley and Sons, p. 536-558.

Horowitz, F. D., O'Brien, M. (Eds.) (1985) *The gifted and talented: developmental perspectives,* Washington, DC: APA.

Humphreys, L.G. (1990) *A conceptualization of intellectual giftedness,* in: F.D.Horowitz, M.O'Brien (Eds.) *The gifted and talented: developmental perspectives,* 3rd. Edition, p. 331-361.

Jackson, P.W., Messick, S. (1967) *The person, the product and the respons: conceptual problems in the assessment of creativity,* in: J. Kagan (Ed.) *Creativity and learning, Boston,* Houghton Miflin, p. 710-723.

Janos, P. M., Fung, H. C., Robinson, N. M. (1985) *Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel «different»",* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 29, p.78-82.

Janos, P. M., Robinson, N. M. (1985) *Psychosocial development in intellectually gifted children,* in: F. D. Horowitz, M. O'Brien (Eds.) *The gifted and talented: developmental perspectives,* p. 149-195.

Jersild, A.T. (1968) *Child psychology,* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Jigău, M. (1994) *Copiii supradotați,* București, Societatea Știință și Tehnică.

Johnson, J. H. (1986) *Life events as stressors in childhood and adolescence,* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Jones, R. M. (1992) *Ego identity and adolescent problem behavior,* in: G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. Montemayor (Eds.) *Adolescent identity formation,* p. 216-233.

Karnes, F. A., Oehler-Stinnett, L. (1986) *Life events as stressors with gifted adolescents,* în:"Psychology in the Schools" , nr. 23, p. 406-414.

Kerr, B., Colangelo, N., Gaeth, J. (1988) *Gifted adolescents' attitude toward their giftedness,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 2, p. 245-247.

Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., Walling, D. D. (1995) *The experience of giftedness:A concept map,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 3, p. 126-134.

Labuda, M. (Ed.) (1985 *Creative reding for gifted learners. A design for excellence,* Newark, IRA.

Lapsley, D. K. (1986) *Adolescent egocentrism and formal operations: Tests of a theoretical assumption,* în: "Developmental Psychology", nr. 22, p. 800-807.

Laycock, S. R., (1956) *Counselling parents of gifted children,* în: "Exceptional Children", nr. 3, p. 108-110.

Lăscuș, V. (1981) *Părinții și profesiunea copiilor,* București, EDP.

Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and adaptation,* Oxford, Oxford University Press.

Lehman, E., Erdwings, C. (1981) *Social and emotional adjustement of young intellectually gifted children,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 3, p. 134-138.

Levin, E., Tucker, S. (1986) *Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view,* în: "The Creative Child and Adult Quarterly" , nr. 11, p. 156-165.

Lewis, L. S. (1966) *The value of college to different subcultures,* în: "School Review", nr. 77, p. 32-40.

Lewis, M., Rosenblum, M. (1975) *Friendship and peer relations,* New York, Wiley.

Liddle, G. (1958) *Overlap among desirable and undesirable* , New York, Routledge.

Lichtenstein, H. (1983) *The dilemma of human identity,* New. York, Jason Aronson.

Lindzey, G., Byrne, D. (1968) *Measurement of social choice and interpersonal attractiveness,* in: G. Lindzey, E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology,* Reading:Mass, Addison-Wesley.

Lorton, J. W., Lorton, E. L. (1984) *Human development. Through the life span,* Monterey,Ca.:Brooks/ Cole Publishing Company.

Ludwig, G., Cullinan, D. (1984) *Behavior problems of gifted and non-gifted elementary school girls and boys,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 1, p. 37-40.

Luecking, M., Sumption, M. R. (1968) *Education of gifted,* New York, Ronald Press, Vol.I, p. 3-19.

Maddux, C., Schiber, L., Bass, J. (1982) *Self-concept and social distance in gifted children,* în "Gifted Child Quarterly", nr. 2, p. 77-82.

Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983) *Socialisation in the context of the family: Parent child interaction,* în: P.H.Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology,* vol.4: *Socialisation, Personality and Social Development,* New York, Wiley.

Mamali, C. (1996) *Interpersonal communications in totalitarian societies,* in: W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, T. Nishidat (Eds.) *Communications in personal relationships across cultures,* London, Sage, p.217-234.

Manaster, G., Powell, P. (1983) *A framework for understanding gifted adolescent' s psychosocial maladjustement,* în : "Roeper Review", nr. 2, p. 70-73.

Marcia , J.E. (1980) *Identity in adolescence,* in: J.Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology,* New York, John Wiley and Sons, p. 159-187.

Marcia, J. E. (1976) *Identity six years after: A follow-up study,* în: "Journal of Youth and Adolescence", nr. 5, p. 145-160.

Marcia, J.E. (1966) *Development and validation of ego identity status,* în : "Journal of Personality and Social Psychology", nr. 3, p. 551-558.

Marcus, S., (1971) *Empatia - cercetări experimentale,* Bucureşti, Editura Academiei.

Marcus, S., (1997) *Empatia şi personalitatea* Bucureşti, Editura ATOS.

Marcus, S., David, T., Predescu, A. (1987) *Empatia şi relaţia profesor-elev,* Bucureşti, EDP.

Marcus, S., Stratilescu, D., Gherghinescu, R. (1992) *Studiu comparativ al empatiei predictive în funcţie de specificul activităţii şi de vârstă,* în "Revista de Pedagogie", nr. 9-10.

Markstrom-Adams, C. (1992) *A consideration of intervening factors in adolescent identity formation,* in: G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. Montemayor (Eds.) *Adolescent identity formation,* p. 173-192.

Martin, B. (1975) *Parent-child relations,* in: F.D.Horowitz (Ed.) *Review of child development research,* vol.4, Chicago, University of Chicago Press.

Mason, P., Essen, J. (1987) *The social, educational and emotional needs of gifted children,* London, National Association for Gifted Children and Cicely Northcote Trust.

Mc Cord, J. (1994) *Les roles parentaux et leur effets,* în: P. Durning, J. P. Pourtoise (Eds.) *Education et famille,* Bruxelles, De Boeck-Wesmael ,p. 163-188.

Mikula, G. (1980) *Justice and social interaction,* New York, Springer Verlag

Mikula, G. (1993) *On the experience of injustice,* în "European Review of Social Psychology" nr. 4, p. 223-244.

Mikulincer, M. (1995) *Attachment style and the mental representation of the self,* în "Journal of Personality and Social Psychology", nr.6, p. 1203-1215.

Miller, R. (1956) *Social status and socioeconomic differences among mentally superior, mentally typical and mentally retarded children,* în "Exceptional Children", nr. 23, p. 114-119.

Miller, A. (1994) *The drama of the gifted child: the search for the true self,* New York, Basic Books.

Miller, B.S., Price, M. (Eds.) (1981) *The gifted child, the family and the community*, New York, Walker.

Minulescu, M. (1996) *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Bucureşti, Garell Publishing House

Mitrofan, I., Mitrofan, N. (1991) *Familia de la A.. ..la Z. Mic dicţionar al vieţii de familie.* Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Mitrofan, N. (1988) *Aptitudinea pedagogică*, Bucureşti, Editura Academiei.

Monks, F., Ferguson, T., (1983) *Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development*, în "Journal of Youth and Adolescence", nr.12, p. 1-18.

Montemayor, R. (1982) *The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescent spend alone and with parent and peers*, în "Child Development", nr. 53, p. 1512-1519.

Moraru, I. (1997) *Psihologia creativităţii*, Bucureşti, Editura Victor.

Morrow, W. R., Wilson, R. C. (1961) *Family relations of bright high-achieving and under-achieving high schools boys*, în "Child Development", nr.32, p. 501-510.

Mullis, T. H. (1993) *Adult child dependency*, III European Congress of Psychology, Tampere, Finland.

Mureşan, P. (1980) *Învăţarea socială. Teorii, forme, procese, mecanisme*, Bucureşti, Editura Albatros.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., Huston, A. C. (1984) *Child development and personality*, (6th edition) New York, Harper and Row .

Muuss, R. E. (1975) *Theories of adolescence*, New York, Random House.

Neacşu, Gh. (1981) *Modalităţi de stimulare a creativităţii artistice şi intelectuale la preadolescenţi şi adolescenţi, prin activităţi şcolare şi extraşcolare, în contextul formării multilaterale a personalităţii. Studiu de caz: România.* Contract UNESCO, Bucureşti, Institutul de Cercetări Pedagogice şi Psihologice.

Neacşu, Gh.,(1993) *Efecte diferenţiale ale antrenamentului creativ în preadolescenţă şi adolescenţă*, în:" Revista de Pedagogie", nr. 4-7, p. 23-33.

Neacşu, Gh., Liiceanu, A., Radu, V., Predescu, A., (1993) *Un model experimental de investigare a disponibilităţilor creative în şcoală*, în: "Revista de Psihologie", nr.2, p. 153-167.

Neacșu, I. (1990) *Metode și tehnici de învățare eficientă,* București, Editura Militară.

Newman, B. A., Murray, C. I. (1983) *Identity and familiy relations in early adolescence,* în "Journal of Early Adolescence", nr. 3, p. 293-303.

Nicola, Gr. (Coord.) (1981) *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ,* București, EDP.

Noonan, H.W. (1991) *Personal identity,* London, Routledge.

Nurmi, J. E., Pulliainen, N. (1991) *The changing parent-child relationship, self-esteem and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence,* în "Journal of Adolescence", nr.14, p. 35-51.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J., Krasney, N. (1988) *Personality dimensions of gifted adolescents A review of the empirical literature,* în "Gifted Child Quarterly", nr. 32, p. 347-352.

Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I. (1981) *The adolescent: A psychological self-portrait,* New York, Basic Books.

Orlofski, Y. L., Marcia, J. E., Lesser, I. M. (1973) *Ego identity status ant the intimacy vs. isolation crisis of young adulthood,* în "Journal of Personality and Social Psychology", nr.27, p. 211-219.

Osterrieth, P. (1973) *Copilul și familia,* București, EDP:

Papalia, D. E., Olds, S. W. (1975) *A child 's world. Infancy through adolescence,* New York, McGraw Hill.

Parker, J. G., Asher, S .R. (1987) *Peer relations and later personal adjustement: are low accepted children at risk?,* în "Psychological Bulletin" , nr.102, p. 357-389.

Parnes, S. J., Noller, R. B., Biondi, A. M. (1971) *Guide to creative action,* New York, Scribner's.

Parnes, S. J. (1981) *The magic of our mind,* New York, Creative Education Foundation and Bearly Ltd.

Passow, A. H. (Ed.) (1979) *The gifted and talented: Their education and development,* Chicago, Chicago University Press.

Payne, D. A., Halpin, W. G., Ellett, C. D. (1973) *Personality trait characteristics of differentially gifted students,* în "Psychology in the schools", nr. 10, p. 189-195.

Pelham, B. W., (1995) *Self-investment and self-esteem: evidence for a Jamesian model of self-worth,* în "Journal of Personality and Social Psychology", nr. 6, p. 1141-1150.

Perju-Liiceanu, A. (1992) *Elemente de diagnoză a creativităţii tehnice, potenţiale şi actuale,* în "Revista de inventică", nr.4-5, p. 19-21.

Petersen, A. C., Crockett, L. (1985) *Pubertal timing and grade effects on adjustement,* în "Journal of Youth and Adolescence" , nr.14, p. 191-206.

Piaget, J. (1969) *Psihologia inteligenţei,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Piaget, J. (1973) *Naşterea inteligenţei la copil,* Bucureşti, EDP.

Pietz, K. R. (1968) *Parent perception and social adjustement among elementary and high school students,* în "Journal of Clinical Psychology", nr. 24, p. 165- 171.

Pollin, L., (1983) *The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students,* în: C. P. Benbow, J. Stanley (Eds) *Academic precocity: Aspects of its development,* Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore, p.160-179.

Popescu-Neveanu, P., Făcăoaru, C. (1972) *Cercetări privind raportul inteligenţă-creativitate; creativitatea ca formaţiune de personalitate,* în "Revista de Psihologie", nr.3, p. 303-317.

Popescu-Neveanu, P., Perju-Liiceanu, A., Roco, M. (1980) *Creativitatea de grup,* în: *Probleme fundamentale ale psihologiei,* Bucureşti, Editura Academiei, p. 308-313.

Povey, R. (Eds), (1980) *Educating the gifted child,* Harper and Row, London,

Rabinowitz, M., Glaser, R. (1985) *Cognitive structure and process in highly competent performance,* în: F. D.Horowitz, M. O'Brien (Eds.) *The gifted and talented. Developmental perspectives,* Washington, APA, p. 95-98.

Ralea, M., (1957) *Formarea ideii de personalitate,* în: *Scrieri din trecut - în filosofie,* Bucureşti, ESPLA, p. 81-129.

Raskin, P.M. (1992) *Identity and vocational development,* in A. S. Waterman (Ed.) *Identity in adolescence: Processes and contents,* p. 25-41.

Reis, S.M. (1989) *Reflection on policy affecting the education of gifted and talented students. Past and future perspective,* în "American Psychologist", nr. 2, p. 399-408.

Renzulli, J. S. (1992) *A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning,* în "Gifted Child Quarterly", nr. 4, p.170-182.

Rice, G., Cole, D., Lapsley, K. (1990) *Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: measurement validation and the test of a theoretical model,* în "Journal of Counseling Psychology", nr.37, p. 195-202.

Robinson, A., (1990) *Does that describe me? Adolescents' acceptance of the gifted label,* în "Journal for the education of the gifted", nr. 13, p. 245-255.

Roco, M. (1979) *Creativitate individuală şi de grup. Studii experimentale,* Bucureşti, Editura Academiei.

Roedell, W.(1984) *Vulnerability of highly gifted children,* în "Roeper Review", nr. 6, p. 27-129.

Rogers, D. (1981) *Adolescence and youth,* New Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.

Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the self,* New York, Basic Books.

Roşca, Al. (Red.) (1967) *Creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gândirii,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică.

Roşca, Al. (1978) *Cu privire la unele relaţii dintre inteligenţă, mobilitatea proceselor nervoase şi creativitatea ştiinţifică,* în "Revista de psihologie" nr.1, p. 17-23.

Rowe, I., Marcia, J. E. (1980) *Ego identity status, formal operations and moral development,* în "Journal of Youth and Adolescence", nr.9, p. 87-99.

Scheibe, K. E. (1995) *Self studies: the psychology of self and identity,* Westport,Conn.: Praeger.

Schneider, B. H. (1987) *The gifted child in peer group perspective,* New York, Springer.

Schantz, C. (1983) *Social cognition,* în: J.H.Flavell, E.M.Markman (Eds.) *Handbook of child psychology,* Vol.3: *Cognitive development,* New York, Wiley, p. 495-555.

Shantz, C.U., Hartup,W.W.(Eds.) (1995) *Conflict in child and adolescent development,* Cambridge, Cambridge University Press.

Scoresby, A.L., Price, A.H. (191) *Readings in child development,* New York, McGraw Hill.

Scott, E., Bryant, B. (1978) *Social interactions of early- reading and non-reading kindergarten students with high intellectual ability,* în "Catalog of Selected Documents in Psychology" , nr.8, p. 92-103.

Seeley, K. (1984) *Perspectives on adolescent giftedness and deliquency,* în "Journal for the Education of the Gifted" , nr.8, p. 59-72.

Shaffer, D. D. (1989) *Developmental psychology: Childhood and adolescence,* Pacific Grove, Ca.: Brooks/ Cole.

Shouksmith, G. (1970) *Intelligence, creativity and cognitive style,* London, Batsford.

Silverman, L. K., (1993) *Social development, leadership and gender issues,* în: L.K. Silverman (Ed.) *Counseling the gifted and talented,* Denver: Love, p.291-327.

Simmons, R. G., Blyth, D. A., Van Cleave, E. F., Bush, D. M. (1979) *Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty and early dating on self-esteem,* în "American Sociological Review", nr. 44, p. 948-967.

Smith, P. K., Cowie, H. (1991) *Understanding children's development,* Oxford:Blackwell.

Solano, C. H., (1983) *Self-concept in mathematically gifted adolescents,* în: "Journal of general psychology", nr.108, p. 33-42.

Spionek, A. (1978) *Tulburările atitudinii copilului față de școală - cauză și efect a dificultăților și insucceselor la învățătură,* București, EDP, p. 120-130.

Stănciulescu, E. (1997) *Sociologia educației familiale,* Iași, Polirom.

Steinberg, L. D. (1993) *Adolescence,* New York, McGraw Hill.

Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.) (1986) *Conceptions of giftedness,* England, Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988) *A three-facet model of creativity,* în: R. J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity,* England, Cambridge University Press, p. 125-147.

Sternberg, R. J., (1985) *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence,* Cambridge, Cambridge University Press.

Sternberg, J., Davidson, J. E. (Eds.) (1986) *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stoica, A. (1983) *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare.* Bucureşti, EDP.

Strang, R. (1951) *Mental hygiene of gifted children*, în: P. Witty (Ed.) *The gifted child*, Lexington, M A: D. C. Health and Co., p. 131-162.

Stratilescu, D. (1997) *Indicatori ai vieţii de relaţie la supradotaţi şi adolescenţi obişnuiţi*, în: "Revista de Psihologie", nr.3-4, p. 75-83.

Stratilescu, D. (1996) *Climat familial şi atitudini educative - variabile semnificative în afirmarea adolescenţilor*, în: "Revista de Psihologie", nr. 1-2, p. 55-64.

Stratilescu, D. (1996) *Investigarea evenimentelor percepute ca nedrepte de către adolescenţii supradotaţi*, în "Revista de Psihologie", nr. 3-4, p. 221-239.

Stratilescu, D. (1994) *Noi modele teoretice privind investigarea creativităţii în supradotare*, în "Revista de Psihologie", nr. 3, p. 205-210.

Stratilescu, D. (1994) *Identificarea supradotării*, în "Psihologia", nr.1.

Stratilescu, D. (1993) *Dimensiuni ale definirii conceptului de supradotare*, în "Revista de Psihologie", nr.3, p. 239-247.

Stratilescu, D. (1993) *Inteligenţă şi creativitate. Abordare complementară*, în "Revista de Pedagogie", nr.4-7, p. 123-138.

Stratilescu, D. (2000) *Factorul cognitiv în adolescenţă. Niveluri şi particularităţi ale gândirii convergente*, Comunicare INI.

Swiatek, M. A., (1995) *An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents*, în "Gifted Child Quarterly", nr. 3, p. 154-161.

Şchiopu, U. (1992) *Interogaţii privind psihodiagnoza creativităţii. Psihologia artei*, în: "Revista de Psihologie" , nr.3, p. 195-209.

Tannenbaum, A. J. (1983) *Gifted children. Psychological and educational perspectives*, New York, Macmillan.

Tap, P. (1991) *Socialisation et construction de l'identite personnelle*, în: H.Malewska-Peyre, P.Tap (Eds.) *Socialisation de l'enfance a adolescence*, Paris, PUF.

Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius,* vol.I: *Mental and physical traits of a thousand gifted children,* Stanford University Press, cf. Reis,S. (1989) *Reflections on policy affecting the education of gifted and talented student: past and future perspectives,* în "American Psychologist", nr.2, p. 399.

Terry, R., Coie, J. D., (1991) *A comparison of methods for defining sociometric status among children,* în: "Developmental Psychology", nr.27, p. 867-880.

Thornburg, H. D. (1991) *Development in adolescence,* Monterey, Ca.: Brooks/Cole.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M. (1992) *Contributions of gifted education to general education in a time of change,* în: "Gifted Child Quarterly", nr. 4, p. 183-189.

Tomlinson-Keasey, C., Smith-Winberry, C. (1983) *Educational strategies and personality outcomes of gifted and non-gifted college students,* în "Gifted Child Quarterly" nr.1, p.35-40.

Tucker, S. (1986) *Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view,* în "The Creative Child and Adult Quarterly", nr. 11, p. 156-165.

Vander Zanden, J. W. (1985) *Human development,* New York, Alfred A. Knopf.

Van Tassel-Baska, J. L., Olszewski-Kubilius, P. (Eds.) (1989) *Patterns of influence on gifted learners: the home, the self and the school,* New York, Teachers College Press

Wallach, N. A., Kogan, N. (1965) *A new look at the creativity-intelligence distinction,* în "Journal of Personality" , nr. 2, p. 348-369.

Waterman, A. S. (1992) *Identity as an aspect of optimal psychological functioning,* în: G.R.Adams, T.P.Gullotta, R.Montemayor (Eds.) *Adolescent identity formation,* p.50-72.

Waterman, A.S. (1985) *Identity in the context of adolescent psychology,* în: A. S. Waterman (Ed.) *Identity in adolescence: Processes and contents,*San Francisco: Jossey-Bass, p. 5-23.

Waterman, A:S. (1982) *Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research,* în: "Developmental Psychology", nr.18, p. 341-358.

Waterman, A. S., Waterman, C. K. (1974) *A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year in college,* în: "Developmental Psychology", nr. 5, p. 167-173.

Whitmore, J. R. (1980) *Giftedness, conflict and underachievement,* Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. (1979) *Identifying and programming for highly gifted underachievers in elementary school,* în:"Gate, Journal of the World Council for Gifted and Talented Children", nr. 1, p. 33- 91.

Wolf, J. S., Stephens, T. M. (1984) *Gifted and talented,*in: N. E. Haring, L. McCormick (Eds.) *Exceptional children and youth. An introduction to special education,* Columbus, Charles E. Merrill Publ. Co.; A Bell and Howell Company, p. 431-483.

Youniss, J. (1980) *Parent and peers in social development. A Piaget-Sullivan perspective,* Chicago, University of Chicago Press.

Zahirnic, C. (1973) *Metode de cercetare, diagnoză şi educare a creativităţii,* în: Creativitatea, CIDSP, p. 252-259.

Zavalloni, M. (1993) *Identity and hyperidentities: The representational foundation of self and culture,* în: "Paper on Social Representations", nr.3, p. 218-235.

Zavalloni, M. (1986) *The affective-representational circuit as the foundation of identity,* în: "New Ideas Psychological", nr.3, p. 333-349.

BCU IASI / CENTRU UNIVERSITAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA NR. 1 Corelaţiile variabilelor cognitive (adolescenţi supradotaţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sl/pers.sta) Marked correlations are significant at p < .05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)										
Variable	IN_VER	IN_FIG	IN_NUM	IN_TOT	FL_NEV	FX_NEV	EL_NEV	OR_NEV	CR_NEV	FL_V	FX_V
IN_VER	1.00	.02	.04	.66*	-.16	-.13	-.06	-.07	-.10	.28*	.34*
IN_FIG	.02	1.00	.12	.61*	-.16	-.11	.03	-.04	-.02	.10	.12
IN_NUM	.04	.12	1.00	.54*	.03	.03	.09	.09	.08	.37*	.31*
IN_TOT	.66*	.61*	.54*	1.00	-.17	-.13	.02	-.02	-.04	.40*	.42*
FL_NEV	-.16	-.16	.03	-.17	1.00	.97*	.37*	.73*	.69*	-.04	-.06
FX_NEV	-.13	-.11	.03	-.13	.97*	1.00	.41*	.74*	.72*	-.02	-.07
EL_NEV	-.06	.03	.09	.02	.37*	.41*	1.00	.40*	.91*	.03	.01
OR_NEV	-.07	-.04	.09	-.02	.73*	.74*	.40*	1.00	.71*	.07	.09
CR_NEV	-.10	-.02	.08	-.04	.69*	.72*	.91*	.71*	1.00	.04	.03
FL_V	.28*	.10	.37*	.40*	-.04	-.02	.03	.07	.04	1.00	.94*
FX_V	.34*	.12	.31*	.42*	-.06	-.07	.01	.09	.03	.94*	1.00
OR_V	.26*	-.07	.24*	.24*	.04	.04	-.01	.07	.03	.90*	.78*
CR_V	.31*	.05	.32*	.37*	-.02	-.02	.01	.08	.03	.96*	.95*
FL_TOT	.14	-.01	.32*	.23	.56*	.55*	.24*	.48*	.44*	.81*	.74*
FX_TOT	.20	.03	.27*	.26*	.55*	.56*	.27*	.53*	.47*	.76*	.78*
OR_TOT	.11	-.07	.22	.13	.57*	.58*	.29*	.80*	.55*	.53*	.54*
EL_TOT	-.06	.03	.09	.02	.32*	.41*	1.00*	.40*	.91*	.03	.01
CR_TOT	.06	-.00	.21	.13	.58*	.61*	.80*	.65*	.85*	.47*	.45*

STAT. BASIC STATS	Correlations (sl/pers.sta) Marked correlations are significant at p < .05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)						
Variable	OR_V	CR_V	FL_TOT	FX_TOT	OR_TOT	EL_TOT	CR_TOT
IN_VER	.26*	.31*	.14	.20	.11	-.06	.06
IN_FIG	-.07	.05	-.01	.03	-.07	.03	-.00
IN_NUM	.24*	.32*	.32*	.27*	.22	.09	.21
IN_TOT	.24*	.37*	.23	.26*	.13	.02	.13
FL_NEV	.04	-.02	.56*	.55*	.57*	.37*	.58*
FX_NEV	.04	-.02	.55*	.56*	.58*	.41*	.61*
EL_NEV	-.01	.01	.24*	.27*	.29*	1.00*	.80*
OR_NEV	.07	.08	.48*	.53*	.80*	.40*	.65*
CR_NEV	.03	.03	.44*	.47*	.55*	.91*	.85*
FL_V	.90*	.96*	.81*	.76*	.53*	.03*	.47*
FX_V	.78*	.95*	.74*	.78*	.54*	.01	.45*
OR_V	1.00	.92*	.69*	.67*	.66*	-.01	.44*
CR_V	.92*	1.00	.79*	.78*	.62*	.01	.48*
FL_TOT	.69*	.79*	1.00	.96*	.78*	.24*	.73*
FX_TOT	.67*	.78*	.96*	1.00	.81*	.27*	.75*
OR_TOT	.66*	.62*	.78*	.81*	1.00	.29*	.76*
EL_TOT	-.01	.01	.24*	.27*	.29*	1.00	.80*
CR_TOT	.44*	.48*	.73*	.75*	.76*	.80*	1.00

BCU "AUREL VLAICU" UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA NR. 2 Corelaţiile variabilelor cognitive (adolescenţi obişnuiţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sdpers.sta) Marked correlations are significatnt at p < .05000 N=102 (Casewise deletion of missing data)										
Variable	IN_VER	IN_FIG	IN_NUM	IN_TOT	FL_NEV	FX_NEV	EL_NEV	OR_NEV	CR_NEV	FL_V	FX_V
IN_VER	1.00	.19	.08	.72*	.25*	.17	.21*	.13	.25*	.10	.08
IN_FIG	.19	1.00	.18	.72*	.15	.07	.13	.04	.14	.19	.19
IN_NUM	.08	.18	1.00	.51*	.05	-.02	-.02	.03	-.00	-.06	-.08
IN_TOT	.72*	.72*	.51*	1.00	.25*	.14	.18	.11	.22*	.15	.12
FL_NEV	.25*	.15	.05	.25*	1.00	.75*	.41*	.49*	.76*	.47*	.32*
FX_NEV	.17	.07	-.02	.14	.75*	1.00	.38*	.35*	.69*	.31*	.19
EL_NEV	.21*	.13	-.02	.18	.41*	.38*	1.00	.29*	.83*	.24*	.22*
OR_NEV	.13	.04	.03	.11	.49*	.35*	.29*	1.00	.67*	.21*	.10
CR_NEV	.25*	.14	-.00	.22*	.76*	.69*	.83*	.67*	1.00	.37*	.27*
FL_V	.10	.19	-.06	.15	.47*	.31*	.24*	.21*	.37*	1.00	.87*
FX_V	.08	.19	-.08	.12	.32*	.19	.22*	.10	.27*	.87*	1.00
OR_V	.03	.25*	-.01	.16	.20*	.27*	.11	.08	.19	.56*	.57*
CR_V	.08	.24*	-.05	.17	.37*	.29*	.21*	.14	.31*	.91*	.91*
FL_TOT	.21*	.23*	.01	.26*	.86*	.58*	.40*	.45*	.68*	.80*	.65*
FX_TOT	.16	.16	-.07	.17	.70*	.79*	.38*	.28*	.62*	.75*	.75*
OR_TOT	.12	.14	.02	.16	.53*	.47*	.28*	.84*	.64*	.45*	.35*
EL_TOT	.21*	.13	-.02	.18	.41*	.38*	1.00*	.29*	.83*	.24*	.22*
CR_TOT	.23*	.21*	-.02	.25*	.77*	.67*	.75*	.60*	.93*	.65*	.57*

STAT. BASIC STATS	Correlations (obtot.sta) Marked correlations are significatnt at p < .05000 N=102 (Casewise deletion of missing data)						
Variable	OR_V	CR_V	FL_TOT	FX_TOT	OR_TOT	EL_TOT	CR_TOT
IN_VER	.03	.08	.21*	.16	.12	.21*	.23*
IN_FIG	.25*	.24*	.23*	.16	.14	.13	.21*
IN_NUM	-.01	-.05	.01	*.07	.02	-.02	-.02
IN_TOT	.16	.17	.26*	.17	.16	.18	.25*
FL_NEV	.20*	.37*	.86*	.70*	.53*	.41*	.77*
FX_NEV	.27*	.29*	.58*	.79*	.47*	.38*	.67*
EL_NEV	.11	.21*	.40*	.38*	.28*	1.00*	.75*
OR_NEV	.08	.14	.45*	.28*	.84*	.29*	.60*
CR_NEV	.19	.31*	.68*	.62*	.64*	.83*	.93*
FL_V	.56*	.91*	.80*	.75*	.45*	.24*	.65*
FX_V	.57*	.91*	.65*	.75*	.35*	.22*	.57*
OR_V	1.00	.83*	.42*	.54*	.57*	.11	.48*
CR_V	.83*	1.00	.70*	.76*	.52*	.21*	.64*
FL_TOT	.42*	.70*	1.00	.78*	.55*	.40*	.83*
FX_TOT	.54*	.76*	.78*	1.00	.54*	.38*	.80*
OR_TOT	.57*	.52*	.55*	.54*	1.00	.28*	.73*
EL_TOT	.11	.21*	.40*	.38*	.28*	1.00	.75*
CR_TOT	.48*	.64*	.83*	.80*	.73*	.75*	1.00

ANEXA NR. 3 a Corelaţiile între interese (adolescenţi supradotaţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sdpers.sta) Marked correlations are significantat p < .05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	INA	INB	INC	IND	INE	INF	ING	INH	INI
INA	1.00	.19	.21	-.24	-.38*	-.15	-.19	-.11	-.16
INB	.19	1.00	.15	-.11	-.09	.07	-.40*	-.28*	-.30*
INC	.21	.15	1.00	-.30*	.04	-.14	-.58*	-.19	-.70*
IND	-.24	-.11	-.30*	1.00	-.02	-.16	.19	-.09	-.01
INE	-.38*	-.09	.04	-.02	1.00	-.19	-.01	-.07	-.19
INF	-.15	-.07	-.14	-.16	-.19	1.00	.08	-.34*	.03
ING	-.19	-.40*	-.58*	.19	-.01	.08	1.00	-.06	.31*
INH	-.11	-.28*	-.19	-.09	-.07	-.34*	-.06	1.00	.11
INI	-.16	-.30*	-.70*	-.01	-.19	.03	.31*	.11	1.00

ANEXA NR. 3 b Corelaţiile între interese (adolescenţi obişnuiţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sdpers.sta) Marked correlations are significantat p < .05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)								
Variable	INA	INB	INC	IND	INE	INF	ING	INH	INI
INA	1.00	.28*	.12	-.30*	-.21*	-.33*	.05	-.17	-.39*
INB	.28*	1.00	-.17	-.18	-.26*	-.29*	-.17	.01	-.26*
INC	.12	-.17	1.00	-.50*	-.41*	.34*	.04	-.42*	-.49*
IND	-.30*	-.18	-.50*	1.00	.36*	-.36*	-.11	.21*	.24*
INE	-.21*	-.26*	-.41*	.36*	1.00	-.32*	-.04	.10	.19
INF	-.33*	-.29*	.34*	-.36*	-.32*	1.00	-.19	-.37*	-.12
ING	.05	-.17	.04	-.11	-.04	-.19	1.00	-.12	-.02
INH	-.17	.01	-.42*	.21*	.10	*.37*	-.12	1.00	.09
INI	-.39*	-.26*	-.49*	.24*	.19	-.12	-.02	.09	1.00

BCU "Lucian Blaga" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA NR. 4 Corelaţiile trăsăturilor de personalitate (adolescenţi supradotaţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sdpers.sta) Marked correlations are significatnt at p < .05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)										
Variable	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N
A	1.00	.16	-.22	.21	.10	.41*	.48*	.04	.29*	-.22	-.02
B	.16	1.00	-.22	.14	-.24	-.20	.23	-.01	.29*	-.25*	-.10
C	-.22	-.22	1.00	.10	.13	-.21	.12	-.20	-.20	.36*	-.39*
E	.21	.14	.10	1.00	.25*	-.15	.57*	-.30*	.38*	-.06	-.06
F	.10	-.24	.13	.25*	1.00	-.04	.27*	-.28*	.22	.11	-.04
G	.41*	-.20	-.21	-.15	-.04	1.00	-.08	.29*	-.26*	.04	.26*
H	.48*	.23	.12	.57*	.27*	-.08	1.00	-.19	.36*	-.28*	-.03
I	.04	-.01	-.20	-.30*	-.28*	.29*	-.19	1.00	-.08	.10	.25*
L	.29*	.29*	-.20	.38*	.22	-.26*	.36*	-.08	1.00	-.28*	-.14
M	-.22	-.25*	.36*	-.06	.11	.04	-.28*	.10	-.28*	1.00	-.13
N	-.02	-.10	-.39*	-.06	-.04	.26*	-.03	.25*	-.14	-.13	1.00
O	.18	.03	-.67*	-.28*	-.12	.24	-.26*	.28*	.06	-.24*	.33*
Q1	-.16	.01	.38*	.33*	-.04	-.39*	.17	-.25*	-.02	.07	-.33*
Q2	-.37*	.10	-.16	-.16	-.36*	-.24*	-.33*	.27*	.01	-.10	.13
Q3	.11	.13	.30*	.90	-.40*	.26*	.14	.09	-.35*	.15	-.14
Q4	.28*	.29*	-.70*	.04	-.22	.03	.05	.11	.22	-.31*	.24
IE	.47*	.02	-.17	.01	.20	.02	.27*	-.01	.25*	-.14	.13
NEV	.04	-.06	.09	-.03	-.13	.07	.01	.02	-.04	.24*	.11

STAT. BASIC STATS	Correlations (obtot.sta) Marked correlations are significatnt at p <.05000 N=68 (Casewise deletion of missing data)						
Variable	O	Q1	Q2	Q3	Q4	IE	NEV
A	.18	-.16	-.37*	.11	.28*	.47*	.04
B	.03	.01	.10	.13	.29*	.02	-.06
C	-.67*	.38*	-.16	.30*	-.70*	-.17	.09
E	-.28*	.33*	-.16	.09	.04	.01	-.03
F	-.12	-.04	-.36*	-.40*	-.22	.20	-.13
G	.24	-.39*	-.24*	.26*	.03	.02	.07
H	-.26*	.17	-.33*	.14	.05	.27*	.01
I	.28*	-.25*	.27*	.09	.11	-.01	.02
L	.06	-.02	.01	-.35*	.22	.25*	-.04
M	-.24*	.07	-.10	.15	-.31*	-.14	.24*
N	.33*	-.33*	.13	-.14	.24	.13	.11
O	1.00	-.53*	.15	-.33*	.52*	.14	-.08
Q1	-53*	1.00	-.01	.16	-.29*	-.10	.04
Q2	.15	-.01	1.00	-.16	.02	-.24	-.15
Q3	-.33*	.16	-.16	1.00	-.10	-.19	.19
Q4	.52*	-.29*	.02	-.10	1.00	.28*	.16
IE	.14	-.10	-.24	-.19	.28*	1.00	.10
NEV	-.08	.04	-.15	.19	.16	.10	1.00

ANEXA NR. 5 Corelaţiile trăsăturilor de personalitate (adolescenţi obişnuiţi)

STAT. BASIC STATS	Correlations (sdpers.sta) Marked correlations are significant at p < .05000 N=102 (Casewise deletion of missing data)										
Variable	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N
A	1.00	-.10	-.20*	.09	.23*	.00	.04	.13	.04	-.22*	-.12
B	-.10	1.00	.21*	.01	.06	-.00	.11	-.14	.04	.09	.26*
C	-.20*	.21*	1.00	.02	.11	-.12	.38*	-.20*	-.22*	.15	-.04
E	.09	.01	.02	1.00	.26*	-.15	.50*	-.11	.45*	.01	-.03
F	.23*	.06	.11	.26*	1.00	-.26*	.26*	.05	.23*	.04	-.10
G	.00	-.00	-.12	-.15	-.26*	1.00	-.01	.06	-.20*	-.02	.19
H	.04	.11	.38*	.50*	.26*	-.01	1.00	.02	.26*	.03	-.06
I	.13	-.14	-.20*	-.11	.05	.06	.02	1.00	.15	-.09	-.01
L	.04	.04	-.22*	.45*	.23*	-.20*	.26*	.15	1.00	-.01	-.00
M	-.22*	.09	.15	.01	.04	-.02	.03	-.09	-.01	1.00	.11
N	-.12	.26*	-.04	-.03	-.10	.19	-.06	-.01	-.00	.11	1.00
O	.16	-.19	-.59*	-.19	-.20*	.11	-.40*	.38*	.00	-.25*	.02
Q1	-.10	.05	.26*	.36*	-.03	-.29*	.26*	-.19	.17	-.10	-.12
Q2	-.19*	-.03	.03	-.03	-.30*	.07	-.03	.14	.06	-.01	.02
Q3	-.12	.00	.21*	-.12	-.41*	.44*	.14	-.28*	-.30	-.15	.08
Q4	.22*	-.15	-.75*	.00	.03	.00	-.33*	.27*	.18	-.14	.00
IE	.02	.13	.07	.48*	.47*	-.30*	.34*	-.09	.43*	-.03	-.15
NEV	.15	-.01	-.38*	.02	-.09	-.04	-.27*	.18	.24*	-.06	.17

STAT. BASIC STATS	Correlations (obsers.sta) Marked correlations are significant at p < .05000 N=102 (Casewise deletion of missing data)						
Variable	O	Q1	Q2	Q3	Q4	IE	NEV
A	.16	-.10	-.19*	-.12	.22*	.02	.15
B	-.19	.05	-.03	.00	-.15	.13	-.01
C	-.59*	.26*	.03	.21*	-.75*	.07	-.38*
E	-.19	.36*	-.03	-.12	.00	.48*	.02
F	-.20*	-.03	-.30*	-.41*	.03	.47*	-.09
G	.11	-.29*	.07	.44*	.00	-.30*	-.04
H	-.40*	.26*	-.03	.14	-.33*	.34*	-.27*
I	.38*	-.19	.14	-.28*	.27*	-.09	.18
L	.00	.17	.06	-.30*	.18	.43*	.24*
M	-.25*	-.10	-.01	-.15	-.14	-.03	-.06
N	.02	-.12	.02	.06	.00	-.15	.17
O	1.00	-.24*	.03	-.23*	.67*	-.26*	.41*
Q1	-.24*	1.00	.10	.03	-.19*	.11	-.11
Q2	.03	.10	1.00	.01	-.03	-.15	.09
Q3	-.23*	.03	.01	1.00	-.33*	-.21*	-.28*
Q4	.67*	-.19*	-.03	-.33*	1.00	.02	.43*
IE	-.26*	.11	-.15	-.21*	.02	1.00	.11
NEV	.41*	-.11	.09	-.28*	.43*	.11	1.00

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

Editor:
Anca RĂSUCEANU
Tehnoredactare computerizată:
Mariana Cuciureanu
Tipar: ©ARTPRINT® – București
ISBN: 159.928.23-053.6

30.000
B.C.U. „M. EMINESCU" IAȘI

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Pornită pe fondul unei anumite stări de anxietate provocată de întrebarea dacă în domeniul adolescenței ar mai fi în mod real ceva relevant de cercetat, lucrarea de față a găsit și a tratat dintr-o perspectivă pe care am voit-o modernă și plină de interes pentru comunitatea științifică a psihologilor, dar și a profesorilor, pedagogilor, educatorilor și nu în ultimul rând pentru adolescenți, multe puncte comune cu cercetările unor psihologi români și străini pe care i-am citat și n-aș fi deloc mulțumită la capătul acestui periplu să fi nedreptățit pe vreunul necitându-l pentru vreo contribuție semnificativă.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY

ISBN 159.928.23-053.6